



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Φιλοσοφική Σχολή

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ΘΕΠΑΕΕ – Κατεύθυνση Ειδικής
Αγωγής

Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Διπλώματος Μεταπτυχιακών
Σπουδών στην ειδίκευση “Ειδική Αγωγή”:

**“Κίνητρα, αυτορρύθμιση και γραπτή έκφραση σε μαθητές της Γ'
Λυκείου με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες”**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Φθοΐδου Άννα (ΑΜ 7574122100048)

Επιβλέπουσα: Αντωνίου Φαίη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στην
Παιδαγωγική Ψυχολογία των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Αθήνα, 2024



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Φιλοσοφική Σχολή

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ΘΕΠΑΕΕ – Κατεύθυνση Ειδικής
Αγωγής

**“Κίνητρα, αυτορρύθμιση και γραπτή έκφραση σε μαθητές της Γ' Λυκείου
με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες”**

Τριμελής επιτροπή

Φαίη Αντωνίου

Πέτρος Γαλάνης

Αναστάσιος Ασβεστάς

Αθήνα, 2024



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: Φθοΐδου Αννα

Αριθμός Μητρώου: 7574122100048

Υπογραφή:

Ευχαριστίες

Καθώς με την εργασία αυτή ολοκληρώνεται η φοίτησή μου στο ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», θα ήθελα να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες και τους καθηγητές του προγράμματος. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κυρία Αντωνίου για τα μαθήματα που μας προσέφερε στη διάρκεια του μεταπτυχιακού, αλλά και για τη διαρκή και ουσιαστική στήριξη και τη λεπτομερή ανατροφοδότηση σε όλα τα στάδια της εργασίας, καθώς και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, τους κυρίους Ασβεστά και Γαλάνη, για το χρόνο που διέθεσαν.

Ευχαριστώ επίσης θερμά τη Βασιλική, τη Μαριάννα, τον Παναγιώτη και την Παρασκευή, οι οποίοι αφιέρωσαν χρόνο και ενέργεια στις αξιολογήσεις και χωρίς τη βοήθεια των οποίων δε θα τα είχα καταφέρει. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τους διευθυντές και τις διευθύντριες και τους καθηγητές και τις καθηγήτριες των σχολείων για τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη και κυρίως τους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ' Λυκείου που αφιέρωσαν χρόνο, συμμετείχαν πρόθυμα και έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για την έρευνα.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των διαφορών μεταξύ μαθητών/τριών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) στα κίνητρα, την αυτορρύθμιση και τη γραπτή έκφραση, καθώς και της σχέσης των μεταβλητών μεταξύ τους. Επιπλέον διερευνήθηκε η επίδραση της αναγνωστικής ευχέρειας, των κινήτρων, της αυτορρύθμισης και του Δείκτη Νοημοσύνης (ΔΝ) στη γραπτή έκφραση των συμμετεχόντων. Στην έρευνα συμμετείχε μία ομάδα που απαρτιζόταν από 31 μαθητές/τριες με ΕΜΔ και μία από 31 μαθητές/τριες με Τυπική Ανάπτυξη (ΤΑ). Στους συμμετέχοντες/ουσες χορηγήθηκαν μια σύντομη εκδοχή του GAMA IQ test (Rempé et al., 2024), η ελληνική προσαρμογή του TOSCRF (Hammill et al., 2006, προσαρμογή από Αντωνίου & Παντελιάδου) για την εκτίμηση της αναγνωστικής ευχέρειας, το ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση των Ακαδημαϊκών κινήτρων (Vallerand et al., 1992) και το ερωτηματολόγιο για την αυτορρύθμιση στη γραπτή έκφραση (Lichtinger, 2004) και ζητήθηκε η συγγραφή ενός πραγματολογικού κειμένου, από την οποία έγινε ποιοτική ανάλυση των επιμέρους χαρακτηριστικών της γραπτής έκφρασης. Δεν εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τα κίνητρα και την αυτορρύθμιση. Ωστόσο παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά ως προς το περιεχόμενο, τη δομή και το λεξιλόγιο της γραπτής έκφρασης. Η θετική και στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στα κίνητρα και την αυτορρύθμιση των δύο ομάδων επιβεβαιώθηκε. Η αναγνωστική ευχέρεια αναδείχθηκε ως προβλεπτικός παράγοντας για τα περισσότερα χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης και ο ΔΝ επηρέασε σημαντικά την επίδοση στη δομή.

Λέξεις-κλειδιά: κίνητρα, αυτορρύθμιση, γραπτή έκφραση, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Abstract

The purpose of this research was to examine the differences between students with and without Specific Learning Difficulties on motivation, self regulation and written expression and the relationship between those three variables. An additional purpose was to examine the influence of reading fluency, motivation, self regulation and IQ on written expression. The participants were a group of 31 students with SLD and a group of 31 students of typical development. They completed a short version of GAMA IQ test (Rempe et al., 2024), a greek version of TOSCRF (Hammill et al., 2006), in order to assess reading fluency, the Academic Motivation Scale (Vallerand et al.,1992), a questionnaire on learning strategies and self regulation in writing (Lichtinger, 2004) and they were asked to write an expository text, from which a qualitative analysis of the individual characteristics of written expression was made. The results showed there was no significant difference between the two groups on motivation and self regulation, but there were significant differences on content, structure and vocabulary of written expression. The relationship between motivation and self regulation was confirmed for both groups. Writing fluency was the only variable which influences most of the written expression variables and IQ had a predictive value on written expression structure.

Key-words: motivation, self regulation, written expression, Specific Learning Difficulties

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Abstract	5
Εισαγωγή.....	9
A. Θεωρητικό υπόβαθρο	11
1.Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	11
1.1. Ορισμός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	11
1.2. Κριτήρια διάγνωσης των ΕΜΔ	13
1.3. Τύποι των ΕΜΔ	13
1.4. Χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ	14
2. Κίνητρα.....	16
2.1. Κίνητρα και Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού.....	16
2.2 Η Θεωρία της οργανισμικής ενσωμάτωσης (Organismic integration theory).....	24
2.3. Γνωστική θεωρία της αξιολόγησης.....	26
2.4. Κατηγορίες κινήτρων και μαθησιακό αποτέλεσμα.....	26
2.5. Κίνητρα και Προσανατολισμός στόχων	27
2.6. Κίνητρα και ΕΜΔ	30
3. Αυτορρύθμιση	31
3.1. Ορισμός και τύποι της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.....	32
3.2. Η σχέση της αυτορρύθμισης με τα κίνητρα και το μαθησιακό αποτέλεσμα.....	36
3.3. Αυτορρύθμιση και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	38
4. Γραπτός λόγος	40
4.1. Παραδοσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου.....	40
4.2. Γραπτή έκφραση και κίνητρα	46
4.3. Γραπτή έκφραση και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	46
5. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	50
B. Μεθοδολογία	54
1. Συμμετέχοντες	54
2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	55
3. Διαδικασία	63

Γ. Αποτελέσματα.....	65
1. Σύγκριση των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης των μαθητών και των μαθητριών με ΕΜΔ και της ΤΑ.....	65
2. Σύγκριση των χαρακτηριστικών της γραπτής έκφρασης των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και των τυπικών	67
3. Σχέση ανάμεσα στα κίνητρα, τον βαθμό αυτορρύθμισης και τα χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης στους μαθητές με ΕΜΔ και ΤΑ.....	70
4. Πρόβλεψη της επίδοσης της γραπτής έκφρασης από το ΔΝ, την αναγνωστική ευχέρεια, τα κίνητρα και το βαθμό αυτορρύθμισης	74
Δ. Συζήτηση	77
1. Σύγκριση των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης των μαθητών και των μαθητριών με ΕΜΔ και με ΤΑ	78
2. Σύγκριση των χαρακτηριστικών της γραπτής έκφρασης των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και με ΤΑ	82
3. Σχέση ανάμεσα στα κίνητρα, τον βαθμό αυτορρύθμισης και την επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου στους μαθητές με ΕΜΔ και με ΤΑ	84
4. Πρόβλεψη της επίδοσης της γραπτής έκφρασης από το ΔΝ, την ευχέρεια στην ανάγνωση, τα κίνητρα και τον βαθμό αυτορρύθμισης	87
5. Περιορισμοί της έρευνας.....	89
6. Ερευνητικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....	91
Βιβλιογραφία.....	93

Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται τα κίνητρα, ο βαθμός αυτορρύθμισης και τα χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης εξήντα δύο μαθητών και μαθητριών της Γ΄ Λυκείου, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες εξισωμένες ως προς το φύλο και την περιοχή φοίτησης. Η μία εκ των δύο ομάδων απαρτίζεται από άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) και η άλλη από άτομα Τυπικής Ανάπτυξης (ΤΑ), με σκοπό να πραγματοποιηθεί σύγκριση ανάμεσά τους ως προς τις μεταβλητές που εξετάζονται. Συμπληρωματικά μελετάται η σχέση ανάμεσα στα κίνητρα, την αυτορρύθμιση και τη γραπτή έκφραση των συμμετεχόντων. Δεδομένου ότι ένα μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού επηρεάζεται από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και οδηγείται στη σχολική αποτυχία, ενώ παράλληλα το εκπαιδευτικό σύστημα αρκετές φορές παρουσιάζει ανεπάρκειες στην προσπάθεια υποστήριξης του εν λόγω πληθυσμού, κρίθηκε ωφέλιμη η μελέτη των βασικών παραγόντων που σε πολλές περιπτώσεις συνδέονται με τη σχολική αποτυχία των μαθητών και των μαθητριών με ΕΜΔ. Πιο συγκεκριμένα, τα χαμηλά κίνητρα, η περιορισμένη εφαρμογή αυτορρυθμιστικών στρατηγικών και οι χαμηλές επιδόσεις στη γραπτή έκφραση αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως χαρακτηριστικά των ατόμων με ΕΜΔ, καθοριστικά για την επίδοση στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

Παρόλα αυτά η βιβλιογραφία που διερευνά τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περιορισμένη. Η διεξαγωγή ερευνών με συμμετέχοντες μεγαλύτερων ηλικιών κρίνεται ωφέλιμη, καθώς είναι δυνατό να διαλευκάνει τους παράγοντες που επηρεάζουν τις συνθήκες της μετάβασης στην ενήλικη ζωή και τον επαγγελματικό βίο, τόσο για τους μαθητές με ΕΜΔ όσο και ΤΑ. Σε αυτό το πλαίσιο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η σύγκριση των κινήτρων και την επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες με ΕΜΔ και Τυπικής Ανάπτυξης κατά το τελευταίο έτος φοίτησής τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης και την επίδοση στο γραπτό λόγο στους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ΄ Λυκείου με ΕΜΔ. Τέλος επιχειρείται διερεύνηση της δυνατότητας

πρόβλεψης της επίδοσης στη γραπτή έκφραση από το Δείκτη Νοημοσύνης (ΔΝ), την αναγνωστική ευχέρεια, τα κίνητρα και το βαθμό αυτορρύθμισης.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται η συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση των ορισμών και των χαρακτηριστικών των ΕΜΔ. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι βασικές θεωρίες των κινήτρων, με έμφαση στη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, και έρευνες που διερευνούν τα κίνητρα των μαθητών με ΕΜΔ, αλλά και τη σχέση τους με το μαθησιακό αποτέλεσμα. Επίσης παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, η επίδρασή της στα κίνητρα και το μαθησιακό αποτέλεσμα και ο βαθμός εφαρμογής της από άτομα με ΕΜΔ. Επιπλέον, εκτίθενται τα παραδοσιακά μοντέλα του γραπτού λόγου, με έμφαση σε εκείνα που στηρίζονται στην αυτορρύθμιση, και συνοψίζεται η βιβλιογραφία στην οποία μελετάται η σχέση των κινήτρων με την επίδοση στην γραπτή έκφραση, καθώς και τα χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ. Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζεται αναλυτικά ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που αξιοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται περιγραφή των συμμετεχόντων και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των δύο ομάδων. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και αναλύονται τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης, με έμφαση στους λόγους που επιλέχθηκαν τα παραπάνω. Τέλος περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε σε όλα τα στάδια της έρευνας, προκειμένου να διασφαλιστεί η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα των τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία παρουσιάζονται στο σύνολο τους αναλυτικά σε πίνακες. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η συζήτηση, όπου εκτίθενται τα συμπεράσματα που εξάγονται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Στο κεφάλαιο αυτό ερμηνεύονται τα αποτελέσματα και επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και παράγοντες που είναι σημαντικοί για την ερμηνεία των μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Τέλος παρατίθενται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, αλλά και για την εκπαιδευτική πράξη, με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

A. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1. Ορισμός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι ΕΜΔ εισάγονται στην βιβλιογραφία επίσημα με τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), ο οποίος χρησιμοποιείται ευρέως ακόμη και σήμερα κυρίως σε εκπαιδευτικά και νομικά πλαίσια. Παρόλο που ο όρος ΜΔ αποδίδει τις τελευταίες δεκαετίες μία ευρύτερη κατηγορία δυσκολιών, συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμος όρος με τις ΕΜΔ. Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιείται αποκλειστικά ο όρος ΕΜΔ, ο οποίος αποδίδει ακριβέστερα την υποκατηγορία των ΜΔ, με τις οποίες θα ασχοληθούμε. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί, πως η εισαγωγή του όρου ΜΔ και η πρώτη επίσημη περιγραφή του περιεχομένου του έγινε από τον Kirk το 1962. Ο Kirk χρησιμοποίησε τον όρο, για να περιγράψει “μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση”. Απέκλεισε από αυτή την ομάδα παιδιά με αισθητηριακές δυσκολίες, νοητική υστέρηση και επεσήμανε ότι οι ΜΔ δεν είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών παραγόντων ή διδασκαλίας. Αυτό επιβεβαιώνεται από την σύγχρονη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι ΕΜΔ διαφοροποιούνται από τις νοητικές, κινητικές, οπτικές, ακουστικές αναπηρίες και τις ψυχολογικές διαταραχές και δεν αποδίδονται σε εξωτερικούς από το άτομο παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ή η ανεπαρκής διδασκαλία (Cortiella & Horowitz, 2014).

Ως μια συνοπτική εισαγωγή στον όρο, παρατίθεται ένας από τους ορισμούς, ο οποίος τυγχάνει ευρείας αποδοχής και ορίζει ως ΕΜΔ:

... μία ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση δεξιοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, αιτιολόγησης και μαθηματικών. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και ίσως διαρκούν σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, της κοινωνικής αντίληψης και στην κοινωνική αλληλεπίδραση ίσως συνυπάρχουν με τις ΜΔ, αλλά δε συνιστούν από μόνες τους ΜΔ.

Αν και μπορεί να υπάρχει συννοσηρότητα με άλλες αναπηρίες (π.χ. αισθητηριακές διαταραχές, νοητικές αναπηρίες, ψυχολογικές διαταραχές) ή να επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες (πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία) δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιδράσεων.

(National Joint Committee on Learning Disabilities, 1998, σελ.187)

Στον παραπάνω ορισμό παρουσιάζονται κάποια βασικά στοιχεία που επιβεβαιώνονται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Αρχικά, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) είναι μία ετερογενής ομάδα διαταραχών. Ήδη από τον Kirk (1962) παρατηρήθηκε πως εκδηλώνονται τόσο στην ανάγνωση, όσο και στα μαθηματικά και στην γραφή. Οι διαφορετικοί τομείς εκδήλωσης και τα ετερογενή χαρακτηριστικά συνιστούν την βάση και των σύγχρονων ορισμών των ΕΜΔ. Σύμφωνα με το Diagnostic and Statistical Manual-5 (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013), όσο και το International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-11, World Health Organization, 2018), οι ΕΜΔ εκδηλώνονται είτε στην ανάγνωση, είτε στον γραπτό λόγο, είτε στα μαθηματικά. Συχνά εκδηλώνονται σε συνδυασμό δύο ή και τριών τομέων (Moll et al., 2014).

Ως προς την αιτιολογία, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό και τη σύγχρονη βιβλιογραφία, οι ΕΜΔ οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Grigorenko et al., 2020). Αποδίδονται σε ανωμαλίες στη δομή και την λειτουργία του εγκεφάλου, οι οποίες επηρεάζουν τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου ως προς την ικανότητα λήψης, αποθήκευσης, ανάκλησης και επικοινωνίας των πληροφοριών (Cortiella & Horowitz, 2014). Είναι εγγενείς στο άτομα και μπορεί να οφείλονται σε γενετικούς ή προγεννητικούς παράγοντες (Cortiella & Horowitz, 2014). Δεν είναι αποκλειστικά αποτέλεσμα εξωτερικών παρεμβάσεων. Ωστόσο, οι περιβαλλοντικές συνθήκες είναι συχνά ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες των ΕΜΔ και λειτουργούν ενισχυτικά στην γενετική προδιάθεση για την εκδήλωσή τους (Grigorenko et al., 2020).

Οι ΕΜΔ διαρκούν σε ολόκληρη τη ζωή και δεν παύουν να υφίστανται μετά το πέρας του σχολικού βίου (Cortiella & Horowitz, 2014). Διαφοροποιούνται από τις αισθητηριακές διαταραχές, νοητικές αναπηρίες και ψυχολογικές διαταραχές, αν και συχνά συνυπάρχουν με αυτές (Grigorenko et al., 2020)

1.2. Κριτήρια διάγνωσης των ΕΜΔ

Οι ΕΜΔ περιλαμβάνονται σήμερα τόσο στο DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual-5, American Psychiatric Association, 2013), όσο και στο ICD-11 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, World Health Organization, 2018). Το επικρατέστερο και ευρύτερα χρησιμοποιούμενο κριτήριο για την διάγνωση των ΕΜΔ, ήταν από το 1977 έως το 2004 η απρόσμενη απόκλιση ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό και στην σχολική επίδοση (U.S. Office of Education, 1977, σελ. 65083). Η απόκλιση διαπιστώνεται συνήθως με βάση την σύγκριση ανάμεσα στις μετρήσεις του δείκτη νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης μέσα από σταθμισμένες δοκιμασίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Το κριτήριο της απόκλισης σε συνδυασμό με τον αποκλεισμό των άλλων αιτιών, όπως άλλες αναπηρίες και περιβαλλοντικοί παράγοντες, αποτελεί στις περισσότερες περιπτώσεις ακόμη και σήμερα τον αποκλειστικό τρόπο διάγνωσης των ΕΜΔ. Ωστόσο η βιβλιογραφία έχει αναδείξει από νωρίς την αναποτελεσματικότητα του κριτηρίου της απόκλισης (Stuebing et al., 2002).

1.3. Τύποι των ΕΜΔ

Σύμφωνα με το DSM-V και το ICD-11, οι βασικοί τομείς εκδήλωσης των ΕΜΔ, είναι οι εξής:

- δυσκολίες στην ανάγνωση
- δυσκολίες στον γραπτό λόγο
- δυσκολίες στα μαθηματικά

Ανάλογα με τον τομέα ή τους τομείς όπου εντοπίζεται η μεγαλύτερη δυσκολία, οι ΕΜΔ μπορούν να διακριθούν σε δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσγραφία και δυσαριθμησία. Οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται ευρύτατα στην εκπαιδευτική πράξη και λειτουργούν περισσότερο περιγραφικά στη βιβλιογραφία.

1.3.1. Δυσκολίες στην ανάγνωση

Περίπου το 80 % των μαθητών με ΕΜΔ παρουσιάζουν ελλείμματα στην ακρίβεια και την ευχέρεια της ανάγνωσης, που οφείλονται σε φτωχή αποκωδικοποίηση. Τα ελλείμματα αυτά επηρεάζουν την ικανότητα μάθησης, ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης. Οφείλονται

σε φωνολογικά ελλείμματα που επηρεάζουν την ικανότητα σύνδεσης της προφορικής και γραπτής μορφής των φωνημάτων (Roitsch & Watson, 2019).

1.3.2. Δυσκολίες στον γραπτό λόγο

Εκτός από τις δυσκολίες στην ανάγνωση, τα προβλήματα στον γραπτό λόγο περιγράφονται πιο εξειδικευμένα και με τους όρους δυσορθογραφία και δυσγραφία:

- Η δυσορθογραφία αναφέρεται στην δυσλειτουργία της ορθογραφικής δεξιότητας, όταν αυτή παρουσιάζεται σημαντικά σοβαρότερη από τα ελλείμματα στην ανάγνωση. Εκδηλώνεται με απροσδόκητη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, η οποία δεν επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα (Μαυρομάτη, 1995). Λόγω της συχνής συνεμφάνισής της με τη δυσκολία στην ανάγνωση και τη δυσγραφία, συχνά δεν συναντάται αυτόνομα στην βιβλιογραφία.
- Η δυσγραφία ορίζεται ως η αδυναμία ευανάγνωστης γραφής με το χέρι, που έχει ως αποτέλεσμα μια κουραστική, αργή και δυσανάγνωστη γραφή. Πρωτοεμφανίζεται στο νηπιαγωγείο ή στην πρώτη δημοτικού, οφείλεται σε ελλείμματα σε κινητικές δεξιότητες, στη φωνολογική επίγνωση, στον οπτικοκινητικό συντονισμό και σε άλλες δεξιότητες, ενώ συχνά συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022),

1.3.3. Δυσκολίες στα μαθηματικά

Η δυσαριθμησία εκδηλώνεται με δυσκολίες στην κατανόηση και την εκμάθηση των μαθηματικών, όπως στην κατανόηση και τη διαχείριση των αριθμών, στην κατανόηση μαθηματικών όρων, στις πράξεις, στην μνήμη, στην διαδοχή των αριθμών, στην αναγνώριση μοτίβων και στον οπτικοχωρικό συντονισμό. Οι δυσκολίες αυτές δεν είναι αναμενόμενες με βάση την ηλικία, τη νοημοσύνη και το ιστορικό εκμάθησης (Sudha & Shalini, 2014).

1.4. Χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ

Οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ αποτελούν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα μαθητών. Μάλιστα απαρτίζουν την πολυπληθέστερη ομάδα μαθητών στην ειδική αγωγή (Büttner &

Hasselhorn, 2011). Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει την ανομοιογένεια των χαρακτηριστικών των μαθητών με ΕΜΔ. Τα χαρακτηριστικά είναι πιθανό να εκτείνονται σε μια σειρά από διαφορετικούς τομείς και να αλληλεπιδρούν με διαφορετικούς τρόπους μεταξύ τους. Επομένως, η καταγραφή των κυρίαρχων χαρακτηριστικών των ΕΜΔ δεν αποσκοπεί στην σκιαγράφηση ενός συγκεκριμένου προφίλ, καθώς ο κάθε μαθητής παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να διαγιγνώσκονται και να αντιμετωπίζονται εξατομικευμένα.

Αρχικά, σύμφωνα με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, οι μαθητές με ΕΜΔ έχουν έλλειμμα στην φωνολογική επίγνωση, δηλαδή στην αναγνώριση των φωνημάτων και ικανότητα διαχείρισής τους. Το έλλειμμα αυτό αλληλεπιδρά με τη χαμηλή ταχύτητα ονομασίας των οπτικών συμβόλων. Ορισμένοι μαθητές παρουσιάζουν κυρίαρχο το φωνολογικό έλλειμμα, ορισμένοι τη χαμηλή ταχύτητα ονομασίας και ορισμένοι και τα δύο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τα φωνολογικά ελλείμματα είναι υπεύθυνα για τη χαμηλή ταχύτητα αποκωδικοποίησης, τα ελλείμματα στην αναγνωστική ακρίβεια και την ευχέρεια και άλλα προβλήματα που σχετίζονται με το λεξιλόγιο, τη μορφολογία, την σύνταξη και την κατανόηση του λόγου.

Επιπλέον, οι μαθητές με ΕΜΔ παρουσιάζουν περιορισμένη χωρητικότητα στην βραχύχρονη μνήμη και χαμηλή ικανότητα στην εργαζόμενη μνήμη. Εφαρμόζουν λιγότερες στρατηγικές οργάνωσης των πληροφοριών και επιφανειακή επεξεργασία τους, γεγονός που προκαλεί δυσκολίες στη μνημονική ικανότητα. Η μνημονική ικανότητα είναι περισσότερο ελλειμματική σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ανάγνωση και ανάκληση φωνημάτων, γραμμάτων και λέξεων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Ακόμη, στους μαθητές με ΕΜΔ συχνά εντοπίζονται ελλείμματα οπτικής και ακουστικής αντίληψης, καθώς και προβλήματα λεπτής κινητικότητας και γραφοκινητικού συντονισμού (Νικολακάκη, 2015).

Οι μαθητές με ΕΜΔ παρουσιάζουν περιορισμένη ικανότητα εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών και ελλείμματα στην αυτορρύθμιση. Επίσης, συχνά παρουσιάζουν δυσκολία στον μηχανισμό της προσοχής και στην συγκέντρωση, καθώς και χαμηλό ρυθμό επεξεργασίας των πληροφοριών (Νικολακάκη, 2015). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω συχνά προκύπτει ένα ιστορικό αποτυχιών που μειώνει την ανοχή στην ματαίωση και οδηγεί σε απώλεια των

κινήτρων για εμπλοκή στην μαθησιακή διαδικασία και σε χαμηλή αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητα, η οποία συμβάλλει στην υιοθέτηση της μαθημένης αβοηθησίας, δηλαδή στην υιοθέτηση της αντίληψης ότι η προσπάθεια είναι μάταιη, που προκύπτει ως αποτέλεσμα ενός ιστορικού αποτυχιών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η βιβλιογραφία εντοπίζει συσχέτιση των ΕΜΔ με προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ψυχολογικά, τα οποία θεωρούνται κατά κύριο λόγο δευτερογενή αποτελέσματα των παραπάνω δυσκολιών ή της συννοσηρότητας με τη ΔΕΠ-Υ.

2. Κίνητρα

2.1. Κίνητρα και Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού

Οι πρώτες δυνάμεις που αναδείχθηκαν από την ψυχολογία ως κινητήριες των ανθρώπινων συμπεριφορών είναι η πείνα, η δίψα, η σεξουαλική ορμή και η αποφυγή του πόνου, οι οποίες σε συνδυασμό με το άγχος της στέρησης και τους δευτερογενείς ενισχυτές αποτέλεσαν μια πρώτη εξήγηση για τον τρόπο που προκύπτουν οι ανθρώπινες συμπεριφορές (Hull, 1943, ό.α. Deci & Ryan, 1985). Ωστόσο, οι πρωταρχικές αυτές δυνάμεις αποδείχτηκαν ανεπαρκείς να αιτιολογήσουν το σύνολο των ανθρώπινων συμπεριφορών και αποτέλεσαν τη βάση για την αναζήτηση όλων των επιπλέον κινήτρων που αιτιολογούν τις εκάστοτε ανθρώπινες συμπεριφορές.

Τα κίνητρα έχουν απασχολήσει έκτοτε την έρευνα στην ψυχολογία, καθώς αποτελούν θεμελιώδη προϋπόθεση για την κινητοποίηση του ατόμου, την εμπλοκή σε δραστηριότητες, την επένδυση κόπου σε αυτές και την παραγωγή αποτελεσμάτων. Τα κίνητρα συνδιαμορφώνονται από ένα συνδυασμό παραγόντων, όπως τα συναισθήματα, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι επιθυμίες και οι στόχοι (Camacho et al., 2021). Στην εκπαιδευτική πράξη η ποιοτική ενίσχυσή τους συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας και συμβάλλει σε ποιοτικότερο μαθησιακό αποτέλεσμα. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι παρεμβάσεις που στοχεύουν σε ενίσχυση των κινήτρων αναδεικνύονται ως οι πλέον αποτελεσματικές από τη βιβλιογραφία (Deci & Ryan, 2008. Morgan & Sideridis, 2006).

Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan (1985) εξετάζει τη λειτουργία των κινήτρων στις ανθρώπινες συμπεριφορές και αποτελεί τη βάση για την κατηγοριοποίησή τους

σε εσωτερικά και εξωτερικά. Σύμφωνα με την Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, η ανάγκη των ανθρώπων για αυτονομία, επιδεξιότητα και δημιουργία σχέσεων γεννά φυσικά εσωτερικά κίνητρα. Από την άλλη πλευρά οι περιβαλλοντικές συνθήκες που κινητοποιούν το άτομο σε δράση και το ωθούν σε ορισμένες επιλογές συνιστούν τα εξωτερικά κίνητρα. Επομένως, το άτομο αναζητά ευκαιρίες να επιλέγει αυτόνομα και να αισθάνεται ικανός, αλλά ταυτόχρονα παραμένει ευάλωτος στις εξωτερικές επιρροές (Deci & Ryan, 2000). Έτσι, τα κίνητρα που το ωθούν σε δράση μπορούν να τοποθετηθούν, ανάλογα με την ενδογενή ή εξωγενή τους ποιότητα, σε κάποιο σημείο ενός συνεχούς που ξεκινάει με την απουσία κινήτρου, συνεχίζει με τα εξωτερικά κίνητρα και καταλήγει στα εσωτερικά κίνητρα. Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού αναδεικνύει τα διαφορετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη λειτουργία των εσωτερικών και των εξωτερικών κινήτρων στην εκπαίδευση, τονίζοντας πως με την εσωτερική ρύθμιση προκύπτει αποδεδειγμένα ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη μάθηση.

Σε αυτή την βάση, διακρίνονται οι διαφορετικοί τύποι ρύθμισης, ανάλογα με τους διαφορετικούς τύπους κινήτρων που οδηγούν στην εκδήλωση συμπεριφορών (Deci & Ryan, 2008). Έτσι διακρίνονται έξι κατηγορίες ρύθμισης: η εσωτερική ρύθμιση, η εξωτερική ρύθμιση, η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, η ρύθμιση με ταύτιση, η ενσωματωμένη ρύθμιση και η απουσία ρύθμισης (Deci & Ryan, 2000). Ο κάθε τύπος ρύθμισης αντιστοιχεί σε διαφορετικά επίπεδα αυτονομίας του ατόμου.

2.1.1. Εσωτερικά κίνητρα

Ο Woodworth (1918) υπήρξε ο πρώτος ψυχολόγος που διερεύνησε τη συμπεριφορά που υποκινείται από εσωτερικά κίνητρα. Αναγνώρισε την ύπαρξη των εξωτερικών κινήτρων, αλλά θεώρησε πως η πλέον αποτελεσματική και ελεύθερη συμπεριφορά είναι εκείνη που πραγματοποιείται με εσωτερικό κίνητρο. Η συνειδητοποίηση αυτή προοικονομεί τη μεταγενέστερη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού και το ρόλο των εσωτερικών και των εξωτερικών κινήτρων στην πυροδότηση των ανθρώπινων συμπεριφορών.

Όπως προαναφέρθηκε, η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού διακρίνει τα φυσικά εσωτερικά κίνητρα από τα εξωτερικά. Ο κάθε άνθρωπος έχει ένα φυσικό εσωτερικό κίνητρο, εφόσον οι βασικές ψυχικές ανάγκες του ικανοποιηθούν (Deci & Ryan, 2002, ό.α. Natalya & Purwanto,

2018). Τα εσωτερικά κίνητρα διαμορφώνονται από τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες: την αυτονομία, την επιδεξιότητα και τη δημιουργία σχέσεων. Ως ανάγκες ορίζονται από τους Deci & Ryan (2000) τα θρεπτικά συστατικά που είναι έμφυτα στο άτομο και συνιστούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ψυχολογική ευημερία και ανάπτυξή του. Πιο συγκεκριμένα, η αυτονομία ορίζεται ως η τάση του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αιτιώδη παράγοντα (causal agent) για τον εαυτό και το περιβάλλον του. Πρόκειται για την ανάγκη να εκφράζεται, να δρα ελεύθερα, να εισακούεται και να επηρεάζει με την δράση του το περιβάλλον του. Ο όρος επιδεξιότητα αναφέρεται στην επιθυμία του ανθρώπου να αισθάνεται ικανός και επαρκής για την ολοκλήρωση έργων. Η υψηλή αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνει την επιθυμία για την εμπλοκή εκ νέου σε έργα με πιθανότητες επιτυχίας. Η τρίτη ανάγκη, σύμφωνα με την Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, είναι η ανάγκη για συσχέτιση και δημιουργία σχέσεων, μέσα από τις οποίες το άτομο έχει την ευκαιρία να βιώσει ευχάριστα συναισθήματα. Οι άνθρωποι έχουν ανάγκη να διαμορφώνουν ποιοτικές σχέσεις, από τις οποίες λαμβάνουν αποδοχή και σεβασμό.

Το εσωτερικό κίνητρο είναι μια ενδογενής ώθηση που προκαλεί στο άτομο ικανοποίηση και χαρά. Η ικανοποίηση και η απόλαυση που αισθάνεται αντλείται από την ίδια την συμπεριφορά και τη δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται. Επομένως η ενίσχυση για τη συμπεριφορά είναι εσωτερική (εσωτερική εστίαση). Για παράδειγμα, η συμμετοχή του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο μάθημα μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το μάθημα αυτό του κινεί το ενδιαφέρον. Έτσι, η συμπεριφορά δεν πραγματοποιείται, για να προκύψει κάποιο άλλο αποτέλεσμα πέρα από την εγγενή ικανοποίηση που προκύπτει κατά την υλοποίησή της.

Τα εσωτερικά κίνητρα αποτελούν το αποτελεσματικότερο είδος κινήτρων, καθώς συντελούν σε ποιοτικότερη και αυθεντικότερη μάθηση. Ικανοποιούν την ψυχολογική ανάγκη για αυτονομία, αυτοπροσδιορισμό, αξιοποίηση και ενίσχυση των ικανοτήτων των μαθητών (Vallerand et al., 1992). Επιπλέον, ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα, την ευελιξία και τον αυθορμητισμό του ατόμου (Deci & Ryan, 1985). Η εμπλοκή σε δραστηριότητες με εσωτερικό κίνητρο συνδέεται με θετικά συναισθήματα, όπως ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον, καθώς και με υψηλή αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητα (Deci & Ryan, 1985). Έτσι, οι δραστηριότητες που επιτρέπουν στο άτομο να βιώσει τέτοια συναισθήματα, το ωθούν στην εμπλοκή του εκ νέου σε δραστηριότητες ελεύθερα λόγω εσωτερικού κινήτρου. Τα εσωτερικά

κίνητρα μας ωθούν σε εμπλοκή σε δραστηριότητες, στις οποίες διοχετεύεται η δημιουργικότητά μας και δεν έχουν υπερβολικά υψηλό ή χαμηλό βαθμό δυσκολίας (Deci & Ryan, 1985). Έτσι τα άτομα με ισχυρά εσωτερικά κίνητρα είναι ανοιχτά σε νέες εμπειρίες και γνώσεις και υψηλό βαθμό περιέργειας και ερευνητικότητας.

Τα εσωτερικά κίνητρα δεν αποσκοπούν στον έλεγχο του περιβάλλοντος, αλλά στον αυτοπροσδιορισμό εξυπηρετώντας την ανάγκη του ατόμου να επιλέγει. Επομένως, καθίσταται σαφής η σύνδεση στην έρευνα των κινήτρων και του αυτοπροσδιορισμού. Τα εσωτερικά κίνητρα φανερώνουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού, καθώς αποσκοπούν στον αυτοκαθορισμό του εαυτού, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και στην άσκηση της επιλογής, τα οποία αποτελούν εγγενείς και θεμελιώδεις ανάγκες του ατόμου. Οι συμπεριφορές που προκαλούνται από την λειτουργία των εσωτερικών κινήτρων ενισχύονται από την αυτονομία και το αίσθημα της επάρκειας

Τα εσωτερικά κίνητρα εξετάζονται από την θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού ως μία ενιαία κατηγορία. Ωστόσο ο 1989 ο Vallerand και οι συνεργάτες του διέκριναν τρεις τύπους εσωτερικών κινήτρων:

- Εσωτερικό κίνητρο για γνώση (to know): Πρόκειται για τα κίνητρα που στηρίζονται στην ανάγκη για εξερεύνηση, για πνευματική καλλιέργεια και στην περιέργεια, τα οποία κινητοποιούν το άτομο, για να κατακτήσει στόχους μάθησης. Οφείλονται στη βαθύτερη ανάγκη για κατανόηση και αναζήτηση νοήματος. Αυτός ο τύπος κινήτρου παρακινεί σε ενασχόληση με μία δραστηριότητα για την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που βιώνει κανείς μαθαίνοντας, εξερευνώντας ή προσπαθώντας να καταλάβει κάτι νέο. Στο πλαίσιο του σχολείου, ένας μαθητής που παρακολουθεί με ενδιαφέρον το μάθημα, με στόχο να εμπλουτίσει τις γνώσεις του, κινητοποιείται από το εσωτερικό του κίνητρο για γνώση.
- Εσωτερικό κίνητρο για επίτευξη (to accomplish): Πρόκειται για τα κίνητρα που επικεντρώνονται στη δημιουργία μοναδικών επιτευγμάτων. Ωθούν σε ενασχόληση με μία δραστηριότητα για την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που βιώνει κάποιος προσπαθώντας να πετύχει, να ολοκληρώσει ή να δημιουργήσει κάτι νέο. Ο στόχος είναι συνήθως ένα επίτευγμα που ξεπερνάει όλα τα παλαιότερα επιτεύγματα του ατόμου. Για

παράδειγμα, ένας μαθητής που μελετά περισσότερο από όσο είναι αναγκαίο, για να ολοκληρώσει μια εργασία, με στόχο να δημιουργήσει ένα εξαιρετικό αποτέλεσμα, κινητοποιείται από εσωτερικό κίνητρο για επίτευξη. Ωστόσο, σε αυτή την κατηγορία κινήτρων η ευχαρίστηση αντλείται από την ίδια τη διαδικασία της προσπάθειας και όχι από το αποτέλεσμα. Τα εσωτερικά κίνητρα για επίτευξη συνδέονται με την ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται ικανό και αποτελεσματικό (Vallerand et al., 1992).

- Εσωτερικό κίνητρο για αισθητηριακή διέγερση (to experience stimulation): Πρόκειται για την ενασχόληση με μια δραστηριότητα, προκειμένου να βιώσει το άτομο διέγερση, αισθητική και αισθητηριακή. Οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται το άτομο προσφέρουν ικανοποίηση, ευχαρίστηση και ενθουσιασμό. Για παράδειγμα, η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, το οποίο είναι εκτός της σχολικής ύλης, για τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον που προκαλεί η ανάγνωσή του στηρίζεται στο εσωτερικό κίνητρο για διέγερση.

Συνοψίζοντας η λειτουργία των εσωτερικών κινήτρων έχει αναδειχθεί από την έρευνα ως επιφέρουσα θετικά αποτελέσματα στην ψυχολογία του ατόμου, καθώς και στα επίπεδα του ενδιαφέροντος, της δημιουργικότητας και της γνωστικής ευελιξίας (Vallerand & Bissonette, 1992). Συχνά τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και πυροδοτούν από κοινού μια συμπεριφορά

2.1.2. Εξωτερικά κίνητρα

Το εξωτερικό κίνητρο λειτουργεί, όταν το άτομο εμπλέκεται σε μία δραστηριότητα, για να αποκομίσει οφέλη που δεν είναι εγγενή στη δραστηριότητα, όπως ο έπαινος ή η αποφυγή της τιμωρίας (εξωτερική εστίαση). Σε αυτή την περίπτωση αντιλαμβάνεται την δραστηριότητα ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού. Η θετική συνέπεια στην οποία αποσκοπεί και η οποία προκύπτει σε συνάφεια με τη συμπεριφορά είναι εξωτερική από την συμπεριφορά (π.χ. έπαινος από τρίτο) (Deci & Ryan, 2002). Επομένως το άτομο δεν απολαμβάνει τη δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται, αλλά την ολοκληρώνει, προκειμένου να αποσπάσει ένα όφελος. Συχνά η λειτουργία των εξωτερικών κινήτρων προκαλεί άγχος, ένταση και πίεση στο άτομο.

Ωστόσο τα εξωτερικά κίνητρα δεν αντιμετωπίζονται απαραίτητα ως δυσπροσαρμοστικά, καθώς μπορούν να οδηγήσουν το άτομο στην εμπλοκή με εποικοδομητικές δραστηριότητες

και να ρυθμίσουν εξωτερικά την συμπεριφορά του. Εξάλλου κάποια από τα εξωτερικά κίνητρα στηρίζονται λιγότερο ή περισσότερο στον αυτοπροσδιορισμό και στην αυτορρύθμιση, αν έχει προηγηθεί η διαδικασία της εσωτερίκευσης (Vallerand & Bissonnette, 1992).

Ο όρος εσωτερίκευση περιγράφει την πορεία από τη λειτουργία των εξωτερικών κινήτρων προς τα εσωτερικά κίνητρα (Deci & Ryan 1985). Πρόκειται για τη διαδικασία αφομοίωσης των εξωτερικών παραγόντων που ωθούν τον άνθρωπο σε δράση, ώστε να μην καθίσταται πλέον απαραίτητη η παρουσία τους, προκειμένου να εκδηλωθεί η συμπεριφορά. Για παράδειγμα, ο αυστηρός έλεγχος των γονέων εξαιτίας του οποίου παρακινείται ένα παιδί να μελετήσει, είναι δυνατό να εσωτερικευτεί και το εξωτερικό κίνητρο για τη μελέτη να αντικατασταθεί από την εσωτερική ρύθμιση του παιδιού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το παιδί να εξακολουθεί να μελετά και μετά την απόσυρση του εξωτερικού ελέγχου, γιατί θεωρεί πως αυτή η συμπεριφορά ταιριάζει σε ένα “καλό παιδί”. Η διαδικασία της εσωτερίκευσης ενισχύεται λόγω της ανάγκης των ανθρώπων για συσχέτιση με άλλους ανθρώπους και δημιουργία σχέσεων, καθώς οι σχέσεις αυτές διαμορφώνουν ευνοϊκές συνθήκες για την άντληση συμπεριφορών προς εσωτερίκευση. Ο βαθμός της εσωτερίκευσης των εξωτερικών κινήτρων ποικίλλει και τοποθετεί την ρύθμιση του ατόμου στις διαφορετικές κατηγορίες.

Έτσι, σε ένα συνεχές που κινείται από την απουσία εσωτερίκευσης προς τον υψηλότερο βαθμό εσωτερίκευσης και από το χαμηλότερο στο υψηλότερο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού (Vallerand et al., 1992), η ρύθμιση που προκύπτει από την λειτουργία των εξωτερικών κινήτρων διακρίνεται σε:

- Εξωτερική ρύθμιση (external regulation): Συνήθως με αυτόν τον όρο συναντάται στην βιβλιογραφία το αποτέλεσμα της λειτουργίας του εξωτερικού κινήτρου. Σε αυτή την κατηγορία η συμπεριφορά ρυθμίζεται από εξωτερικά μέσα (έπαινος, τιμωρία, κανόνες). Αυτό συμβαίνει όταν ο μαθητής συμμετέχει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, επειδή τον υποχρεώνουν οι γονείς ή οι καθηγητές του ή για να κερδίσει ένα βραβείο. Έτσι, το κίνητρο δεν περιλαμβάνεται στην ίδια την δραστηριότητα, ούτε είναι εσωτερικό στον μαθητή, ο οποίος εμπλέκεται σε αυτή (Vallerand & Bissonnette, 1992). Η εξωτερική ρύθμιση δεν στηρίζεται στον αυτοπροσδιορισμό και την επιλογή του ατόμου, αλλά σε έναν εξωτερικό παράγοντα, που υποχρεώνει το άτομο να δράσει με έναν ορισμένο

τρόπο (Natalya & Purwanto, 2018). Συνήθως τα άτομα, όταν δρουν ρυθμιζόμενα εξωτερικά, καταβάλλουν τη λιγότερη δυνατή προσπάθεια, ώστε να λάβουν τον έπαινο ή να αποφύγουν την τιμωρία. Παράλληλα, όπως προαναφέρθηκε, βιώνουν συναισθήματα άγχους και πίεσης. Ως εκ τούτου, όταν το εξωτερικό κίνητρο αποσυρθεί, η συμπεριφορά δε διατηρείται (Pelletier & Rocchi, 2023).

- Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (introjected regulation): Αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου το κίνητρο, το οποίο ήταν αρχικά εξωτερικό, έχει μερικώς εσωτερικευτεί (Natalya & Purwanto, 2018). Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση δεν βασίζεται στον αυτοπροσδιορισμό, αφού οφείλεται στην εσωτερίκευση παλαιότερων εξωτερικών ερεθισμάτων και ως εκ τούτου η συμπεριφορά του ατόμου δεν οφείλεται σε πραγματικά αυτο-καθοριζόμενες αιτίες. Αντίθετα, στηρίζεται στην εσωτερίκευση ενός εξωτερικού κινήτρου με τρόπο τέτοιο, ώστε γίνεται αντιληπτό από το άτομο ως εσωτερικό (Deci & Ryan, 2000). Στην πραγματικότητα σε αυτή την περίπτωση το άτομο ρυθμίζει τη συμπεριφορά του πιέζοντας ο ίδιος τον εαυτό του, επιπλήττοντας ή επιβραβεύοντάς τον (π.χ. διαβάζω, γιατί αυτό κάνουν οι καλοί μαθητές). Σε αυτού του τύπου την ρύθμιση εμπλέκεται το ίδιο το άτομο, με στόχο να αποφύγει το αίσθημα της ενοχής ή για να ενισχύσει την αυτό-αποτελεσματικότητά του (Ryan, 1982). Συνήθως το άτομο αισθάνεται πως καταπιέζεται, προκειμένου να ανταποκριθεί στις κοινωνικές προσδοκίες ή στις περιβαλλοντικές συνθήκες.
- Εξωτερική ρύθμιση με ταύτιση (identified regulation): Η κατηγορία αναφέρεται στις συμπεριφορές που προκαλούνται από την εσωτερίκευση εξωτερικών ερεθισμάτων και οι οποίες ταυτόχρονα αξιολογούνται ως σημαντικές από το άτομο και γίνονται αντιληπτές ως επιλεγμένες από το ίδιο (Vallerand & Bissonnette, 1992). Έτσι, η εξωτερική ρύθμιση με ταύτιση στηρίζεται εν μέρει στον αυτοπροσδιορισμό, αλλά το κίνητρο, το οποίο είναι η εκπλήρωση ενός σκοπού, δεν είναι ενδογενές στη δραστηριότητα (π.χ. θα βελτιώσει την ικανότητά μου στα μαθηματικά). Η συμπεριφορά αυτή έχει ως βάση της ένα συγκεκριμένο σκοπό και δεν οφείλεται στην πίεση που ασκείται από τρίτους (π.χ. τους καθηγητές). Αντίθετα, το άτομο θεωρεί σημαντική την ίδια τη δραστηριότητα ή τον στόχο που εξυπηρετεί.
- Ενσωματωμένη ρύθμιση (integrated regulation): Σε αυτή την κατηγορία ρύθμισης το άτομο δρα αυτοβούλως και σε έναν βαθμό αυτοπροσδιορισμένα. Οι επιλεγμένες μέσω

της εξωτερικής ρύθμισης συμπεριφορές είναι σύμφωνες με τις αξίες και τον τρόπο ζωής του ατόμου και εντάσσονται αρμονικά στον τρόπο ζωής του. Το άτομο αισθάνεται πως δρα και επιλέγει ελεύθερα, ενώ η συμπεριφορά που εκδηλώνει δεν έρχεται σε αντίθεση με άλλες του συμπεριφορές. Παρόλο που η ενσωματωμένη ρύθμιση βασίζεται σε υψηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού, θεωρείται εξωτερική ρύθμιση, καθώς η συμπεριφορά εκδηλώνεται, για να επιτευχθούν σημαντικά για το άτομο αποτελέσματα, και όχι για την ευχαρίστηση που αντλεί από την ίδια την δραστηριότητα (Deci & Ryan, 2000).

Τα εξωτερικά κίνητρα, όπως προαναφέρθηκε, είναι σημαντικά, καθώς κινητοποιούν το άτομο σε δράση και συνιστούν βασικούς παράγοντες για την ρύθμιση της συμπεριφοράς των ανθρώπων. Αντίθετα, η απουσία κινήτρου συνιστά μια περισσότερο δυσλειτουργική κατηγορία κινήτρων. Τα εσωτερικά κίνητρα και η ενσωματωμένη ρύθμιση απαρτίζουν την κατηγορία των αυτόνομων κινήτρων, ενώ η εξωτερική ρύθμιση, η εξωτερική ρύθμιση με ταύτιση και η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση θεωρούνται ελεγχόμενα κίνητρα (Deci & Ryan, 1985).

2.1.3 Απουσία κινήτρων

Η απουσία κινήτρου (amotivation) προκύπτει, όταν το άτομο δεν αντιλαμβάνεται την ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στη συμπεριφορά του και στα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα που είναι ικανή να επιφέρει (Vallerand et al., 1992). Σε αυτή την περίπτωση δεν παρακινείται σε δράση, ούτε από εσωτερικό ούτε από εξωτερικό κίνητρο και η συμπεριφορά του δεν εξυπηρετεί καμία πρόθεση ή στοχοθεσία. Επομένως, το άτομο αντιλαμβάνεται τις συμπεριφορές του ως υποκινούμενες από συνθήκες εκτός του ελέγχου τους. Η απουσία κινήτρου διαφέρει από την απουσία δράσης, καθώς στην πρώτη περίπτωση το άτομο δρα, αλλά η δράση δεν αποτελεί απόρροια ενός κινήτρου και δε γίνεται με πρόθεση.

Όταν το άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες ή εκδηλώνει συμπεριφορές απουσία κινήτρων, βιώνει συναισθήματα ανικανότητας και απώλειας ελέγχου, καθώς δεν θεωρεί πως η συμπεριφορά του μπορεί να επιτύχει κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα. Αισθάνεται αναποφάσιστο και αμφιβάλλει για τα αίτια των συμπεριφορών του (π.χ. γιατί πάω σχολείο) και τελικά ορισμένες φορές αποσύρεται. Συνήθως, η χαμηλή αντίληψη για την

αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου συνδέεται με την απώλεια των κινήτρων του. Η απουσία κινήτρων γενικεύεται συχνά σε πολλές συμπεριφορές του ατόμου και το εγκλωβίζει σε έναν επαναλαμβανόμενο κύκλο αποτυχιών.

2.2 Η Θεωρία της οργανισμικής ενσωμάτωσης (*Organismic integration theory*)

Όπως προαναφέρθηκε, οι Deci και Ryan, με τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού διέκριναν τα κίνητρα σε εσωτερικά και εξωτερικά. Στη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού ενσωματώθηκε στη συνέχεια η Θεωρία της Οργανισμικής Ενσωμάτωσης (1985). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ρύθμιση του ατόμου διακρίνεται σε εκείνη που υποκινείται από εσωτερικούς ή εσωτερικευμένους παράγοντες (ενδιαφέρον, επιθυμία κλπ.) και σε εκείνη που ξεκινά από εξωτερικούς παράγοντες (συναφειακή ενίσχυση, τιμωρία κλπ.).

2.2.1 Εσωτερίκευση

Ο όρος κλειδί για τη Θεωρία είναι η εσωτερίκευση. Η εσωτερίκευση οφείλεται στην τάση των ανθρώπων να υιοθετούν συμπεριφορές και αξίες, με τις οποίες έρχονται σε επαφή μέσω των σημαντικών άλλων ή του πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσονται. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν από τον κοινωνικό τους περίγυρο πώς να ρυθμίζουν την συμπεριφορά τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι συμπεριφορές εκδηλώνονται χωρίς την άσκηση εξωτερικής πίεσης, εφόσον οι κοινωνικοί κανόνες έχουν εσωτερικευτεί επαρκώς. Η διαδικασία αυτή μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματική ανάλογα με το περιβάλλον και με τον τρόπο που το άτομο εκτίθεται με τις συμπεριφορές αυτές, με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται διαφορετικές κατηγορίες ρύθμισης με βάση τον βαθμό εσωτερίκευσης (Pelletier & Rocchi, 2023).

Το άτομο μπορεί να εσωτερικεύει συμπεριφορές κοντινών προσώπων, όπως η οικογένεια και οι φίλοι, φορέων στους οποίους εντάσσεται, όπως το σχολείο ή το εργασιακό περιβάλλον, αλλά και εκείνες που προωθούνται από το πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον. Συχνά οι συμπεριφορές που υιοθετεί και εκδηλώνει το άτομο μπορεί να μην υποκινούνται από το αυθόρμητο ενδιαφέρον του, αλλά από την ανάγκη ένταξης σε μια κοινωνική ομάδα (οικογένεια, φίλοι, κοινότητα, χώρα κ.α.).

Οι συμπεριφορές που συνήθως εσωτερικεύονται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα είναι εκείνες που εξυπηρετούν την ανάγκη του ατόμου για δημιουργία σχέσεων, επιδεξιότητα και αυτονομία. Έτσι η διαδικασία της εσωτερίκευσης διευκολύνεται από τα περιβάλλοντα που υποστηρίζουν και ενισχύουν τις ανάγκες αυτές του ατόμου (Pelletier & Rocchi, 2023). Επομένως, τα άτομα τείνουν αρχικά να εσωτερικεύουν συμπεριφορές από ανθρώπους ή φορείς, με τους οποίους επιδιώκουν να δημιουργήσουν δεσμούς. Οι συμπεριφορές που τείνουν να υιοθετούν τα άτομα είναι συνήθως εκείνες που ικανοποιούν την ανάγκη να αισθανθούν ικανοί και αποτελεσματικοί σε έναν τομέα και να επιτύχουν στόχους (Ryan & Deci, 2020). Εφόσον ολοκληρωθεί με απόλυτη επιτυχία η διαδικασία της εσωτερίκευσης, το άτομο είναι σε θέση να δρα ελεύθερα και να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του. Η αυτόνομη δράση που προκύπτει από την αυτορρύθμιση είναι εκείνη που προσφέρει βαθύτερη ικανοποίηση στο άτομο και το ενθαρρύνει να εμπλακεί εκ νέου σε νέο κύκλο εσωτερίκευσης συμπεριφορών (Ryan & Deci, 2017). Οι μαθητές και οι μαθήτριες που κινητοποιούνται από περισσότερο αυτόνομα κίνητρα μελετούν περισσότερο, διατηρούν την προσοχή τους στο μάθημα, ρωτούν περισσότερες ερωτήσεις και βαθμολογούνται υψηλότερα. Επιπλέον, εκδηλώνουν μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία και αντιληπτική ικανότητα (Legault & Inzlicht, 2013).

2.2.2 Κίνητρα και βαθμός ρύθμισης

Οι τρεις κατηγορίες που διαμορφώνονται, δηλαδή η απουσία κινήτρου, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα, σχηματίζουν, σύμφωνα με τη Θεωρία της Οργανισμικής Ενσωμάτωσης, και με βάση την έννοια της εσωτερίκευσης ένα συνεχές που έχει ως αφετηρία την απουσία κινήτρου και με τη μεσολάβηση της εξωτερικής ρύθμισης καταλήγει στην εσωτερική ρύθμιση. Παρακάτω συνοψίζεται η αντιστοίχιση ανάμεσα στις κατηγορίες των κινήτρων και τους τύπους της ρύθμισης.

- Η απουσία κινήτρου αντιστοιχεί στην έλλειψη αυτοπροσδιορισμού και στην απουσία ρύθμισης.
- Τα εξωτερικά κίνητρα αντιστοιχούν σε τέσσερις κατηγορίες ρύθμισης που διαφέρουν ως προς το βαθμό εσωτερίκευσης. Η πρώτη κατηγορία είναι η εξωτερική ρύθμιση. Σε αυτή την περίπτωση, η συμπεριφορά ρυθμίζεται μόνο από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι κανόνες ή οι δυσάρεστες και οι ευχάριστες συνέπειες. Η δεύτερη κατηγορία

είναι η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση που βρίσκεται εγγύτερα στο άκρο της εξωτερικής ρύθμισης, αλλά με ένα βαθμό εσωτερίκευσης που την τοποθετεί ένα βήμα πιο κοντά στην εσωτερική ρύθμιση. Η τρίτη κατηγορία που τοποθετείται ακόμα πιο κοντά στην εσωτερική ρύθμιση είναι η εξωτερική ρύθμιση με ταύτιση, η οποία προϋποθέτει μεγαλύτερο βαθμό εσωτερίκευσης από τις προηγούμενες. Η τελευταία κατηγορία που βρίσκεται εγγύτερα στην εσωτερική ρύθμιση είναι η ενσωματωμένη ρύθμιση, η οποία διαφέρει από την εσωτερική ρύθμιση, αλλά η δράση θεωρείται αυτοπροσδιοριζόμενη.

- Τα εσωτερικά κίνητρα είναι εκείνα αντιστοιχούν στην εσωτερική ρύθμιση.

2.3. Γνωστική θεωρία της αξιολόγησης

Στο πλαίσιο της θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού αναπτύχθηκε και η Γνωστική Θεωρία της Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory), η οποία αναφέρεται στην επίδραση των εξωτερικών συνθηκών (αμοιβών, τιμωριών κ.α.) στα εσωτερικά κίνητρα. Το βασικό επιχείρημα είναι πως οι εμπειρίες που περιορίζουν την αυτονομία και την επιδεξιότητα του ατόμου, λειτουργούν υπονομευτικά στο εσωτερικό του κίνητρο (Deci and Ryan, 1980). Η υπονομευτική λειτουργία των εξωτερικών κινήτρων εξαρτάται από το αν η εξωτερική ρύθμιση βιώνεται από το άτομο ως περιοριστική, δηλαδή αν μετακινεί το κέντρο ελέγχου της συμπεριφοράς του σε εξωτερικά αίτια, ή ως πηγή πληροφοριών ή ως ανατροφοδότηση, ενισχύοντας την επιδεξιότητα του. Για να αντιληφθεί το άτομο το εξωτερικό ερέθισμα ως τέτοιο, χρειάζεται να έχει ήδη κατακτήσει έναν ικανό βαθμό αυτονομίας. Επιπλέον, το κοινωνικό πλαίσιο και η γενικότερη ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον είναι καθοριστικά για την ρυθμιστική ή πληροφοριακή λειτουργία των ερεθισμάτων. Η διαρκής παροχή αμοιβών και η κοινωνική σύγκριση συμβάλλουν επίσης στην μείωση της ανάγκης του ατόμου για αυτονομία (Deci & Porges, 2015). Η υπονομευτική λειτουργία των εξωτερικών κινήτρων στα εσωτερικά επιβεβαιώνεται από τη μετα-ανάλυση των Rummel & Feinberg (1988).

2.4. Κατηγορίες κινήτρων και μαθησιακό αποτέλεσμα

Έχει αποδειχθεί από την έρευνα ότι η λειτουργία των κινήτρων επηρεάζει θετικά το μαθησιακό αποτέλεσμα (Özen, 2017). Σε μετα-ανάλυση των Kriegbaum et al. (2019) επιβεβαιώνεται η προβλεπτική αξία των κινήτρων για το μαθησιακό αποτέλεσμα. Τα εσωτερικά κίνητρα και η

εξωτερική ρύθμιση με ταύτιση είναι εκείνα που συνδέονται σταθερά με υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο (Howard et al., 2021. Taylor et al., 2014). Ενώ τα εσωτερικά κίνητρα είναι εκείνα που οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, φαίνεται πως μειώνονται στις μεγαλύτερες ηλικίες (Taylor et al., 2014). Η εξωτερική ρύθμιση με ταύτιση (identified regulation) κινητοποιεί τους μαθητές ακόμη και στις περιπτώσεις που δεν ενδιαφέρονται για την ίδια την δραστηριότητα. Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση συνδέεται με την επένδυση περισσότερης προσπάθειας και την αφοσίωση στη δραστηριότητα, αλλά επιφέρει και τη δημιουργία άγχους και αρνητικών συναισθημάτων, ενώ δεν φαίνεται να παραμένει ανθεκτική στο χρόνο. Είναι αξιοσημείωτο ότι στις μεγαλύτερες ηλικίες η ενδοπροβαλλόμενη μάθηση λειτουργεί περισσότερο δυσπροσαρμοστικά. Η εξωτερική ρύθμιση, όταν δεν συνδυάζεται με τη λειτουργία εσωτερικών κινήτρων, συνδέεται με χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Lemos & Verissimo, 2014), φαίνεται να προκαλεί αρνητικά συναισθήματα, άγχος και δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές και δε συνδέεται με αποτελέσματα ανθεκτικά στο χρόνο (Howard et al., 2021. Taylor et al., 2014).

Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα κίνητρα που βασίζονται στην ανάγκη για αυτονομία (εσωτερικά κίνητρα και ενσωματωμένη ρύθμιση) είναι τα πλέον ανθεκτικά και συμβάλλουν στην διατήρηση της προσπάθειας και στην επιμονή στην ενασχόληση με δραστηριότητες που απαιτούν την επένδυση χρόνου και νοητικών ή άλλων πόρων για μεγάλες περιόδους. Επίσης τα αυτόνομα κίνητρα αυξάνουν την πιθανότητα υιοθέτησης στρατηγικών διαχείρισης των δυσκολιών, γεγονός που καθιστά το άτομο περισσότερο ανθεκτικό σε απαιτητικά περιβάλλοντα, όπως το σχολικό. Ωστόσο είναι αξιοσημείωτο ότι η υιοθέτηση αποκλειστικά εσωτερικών κινήτρων δεν αποτελεί εγγύηση για υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Hayenga & Corpus, 2010). Έτσι η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως η λειτουργία των αυτόνομων και των ελεγχόμενων κινήτρων συχνά συνδυάζεται και οδηγεί σε προσαρμοστικές συμπεριφορές και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Ratelle et al., 2007).

2.5. Κίνητρα και Προσανατολισμός στόχων

Η Θεωρία των Diener και Dwek προτείνει ένα ενδιαφέρον πλαίσιο για τη μελέτη των κινήτρων, το οποίο αξίζει να συνεξεταστεί με τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού. Αρχικά, διακρίνει στους μαθητές δύο διαφορετικά μοτίβα γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά: τη μαθημένη

αβοηθησία και τον προσανατολισμό στην ανάπτυξη ικανοτήτων (mastery-oriented) (Diener & Dweck, 1980). Για να διερευνηθούν τα αίτια της υιοθέτησης του εκάστοτε μοτίβου, διατυπώθηκε η θεωρία για τον προσανατολισμό των στόχων. Οι στόχοι βάσει των οποίων μπορεί να κινητοποιηθεί ένας άνθρωπος διακρίνονται σε στόχους επίδοσης, οι οποίοι συνδέονται με εξωτερικά κίνητρα, και σε στόχους μάθησης, οι οποίοι αντιστοιχούν στα εσωτερικά κίνητρα.

Οι στόχοι επίδοσης διακρίνονται σε στόχους προσέγγισης και σε στόχους αποφυγής (Elliot & Church, 1997). Ο προσανατολισμός στην προσέγγιση στους στόχους επίδοσης κινητοποιεί το άτομο να ξεπεράσει την επίδοση των υπόλοιπων και να αποδείξει την ικανότητά του. Ο προσανατολισμός στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης ωθεί το άτομο σε αποφυγή δραστηριοτήτων, προκειμένου να μην αποδειχθεί ανεπαρκές και να μην το αντιμετωπίσει ως ανίκανο ο κοινωνικός περίγυρος. Οι μαθητές που κινητοποιούνται από στόχους επίδοσης συνήθως αποφεύγουν την εμπλοκή σε δραστηριότητες επιλέγουν εκείνες που φαίνονται ευκολότερες και καταβάλλουν τη λιγότερη δυνατή προσπάθεια. Ερμηνεύουν τη μεγάλη προσπάθεια ως ένδειξη της αδυναμίας να κατακτήσουν πλήρως ένα αντικείμενο.

Ο προσανατολισμός σε στόχους επίδοσης οδηγεί στην υιοθέτηση του μοτίβου της μαθημένης αβοηθησίας. Η λειτουργία των εξωτερικών κινήτρων που συνοδεύει τον προσανατολισμό στην επίδοση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την υιοθέτηση του μοτίβου συμπεριφορών της μαθημένης αβοηθησίας. Οι μαθητές αυτοί επιθυμούν να αποδείξουν την επάρκεια των ικανοτήτων τους και αυτό γεννά άγχος και εξάρτηση της αντίληψής τους για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους από το αποτέλεσμα της δραστηριότητας. Επομένως, το αποτέλεσμα, το οποίο είναι εξωτερικό από την δραστηριότητα, είναι εξαρχής το κίνητρο της συμπεριφοράς τους. Ένα κακό αποτέλεσμα οδηγεί αυτόματα σε πτώση της αυτοεκτίμησής τους.

Οι μαθητές που υιοθετούν το μοτίβο της μαθημένης αβοηθησίας διαμορφώνουν συνήθως αρνητικές αντιλήψεις για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι αποδίδουν τις αποτυχίες σε αίτια εσωτερικά και σταθερά, όπως η προσωπική ανεπάρκεια. Σε αυτό το αποτέλεσμα οδηγούνται, για παράδειγμα, συχνά οι μαθητές που πιστεύουν πως η νοημοσύνη είναι μια σταθερή ικανότητα, της οποίας η βελτίωση δεν υπόκειται στον έλεγχο του ατόμου. Η εν λόγω απόδοση αιτιών προκαλεί στο άτομο αρνητικά

συναισθήματα, όπως ανία, ντροπή, θλίψη και άγχος (Diener & Dweck, 1980). Σε αυτή την περίπτωση η άρνηση των μαθητών που υιοθετούν το μοτίβο της μαθημένης αβοηθησίας να εμπλακούν σε νέες δραστηριότητες λόγω του φόβου της αποτυχίας, τους στερεί τη δυνατότητα για εξέλιξη και δεν επιτρέπει να επωφεληθούν από ευκαιρίες για μάθηση οδηγώντας προοδευτικά σε μειωμένη χρήση στρατηγικών, καθώς οι μαθητές αποφεύγουν να επενδύσουν σε μια προσπάθεια, για την οποία θεωρούν εξαρχής πως διαθέτουν ανεπαρκείς ικανότητες. Έτσι το μοτίβο αυτό χαρακτηρίζεται ως δυσπροσαρμοστικό (Dweck & Leggett, 1988).

Αντίθετα, οι μαθητές που κινητοποιούνται από στόχους μάθησης αναζητούν νέες προκλήσεις που απαιτούν την εφαρμογή νέων στρατηγικών. Αντιλαμβάνονται τη μεγάλη προσπάθεια ως ευκαιρία για μάθηση και εξέλιξη. Οι Elliott και McGregor (2001), εφάρμοσαν στους στόχους μάθησης τη διάκριση σε στόχους αποφυγής και προσέγγισης. Ο προσανατολισμός της προσέγγισης της μάθησης κινητοποιεί το άτομο να επιτύχει σε στόχους μάθησης και ο προσανατολισμός στην αποφυγή τον κινητοποιεί, ώστε να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται αποφεύγοντας τα λάθη. Επομένως, στη δεύτερη κατηγορία ο στόχος είναι η αποφυγή του αρνητικού αποτελέσματος, ενώ στην πρώτη η επίτευξη του θετικού.

Οι μαθητές που υιοθετούν στόχους μάθησης και είναι προσανατολισμένοι στην απόκτηση ικανοτήτων, υποκινούνται από εσωτερικά αίτια και αντλούν απόλαυση από την εμπλοκή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Κάθε νέα δραστηριότητα αποτελεί πρόκληση. Όσον αφορά την απόδοση αιτιών, η αποτυχία αποδίδεται σε ελλιπή χρήση στρατηγικών. Επομένως, οι μαθητές υιοθετούν την αντίληψη πως η ικανότητά τους είναι κάτι που υπόκειται στον έλεγχο τους και δεν παραμένει σταθερό δια βίου. Έτσι, η αποτυχία συνιστά ευκαιρία για εμπλουτισμό της φαρέτρας των στρατηγικών τους, με σκοπό την ενίσχυση της ικανότητάς τους και συνοδεύεται από ευχάριστα συναισθήματα και αισιοδοξία. Ως εκ τούτου, το μοτίβο αυτό χαρακτηρίζεται ως προσαρμοστικό (Dweck & Leggett, 1988). Είναι αξιοσημείωτο ότι στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας τεκμηριώνεται ερευνητικά η υπόθεση ότι οι μαθητές που υιοθετούν τα διαφορετικά μοτίβα συμπεριφοράς δεν διαφέρουν ως προς την ικανότητα.

Η έρευνα επιβεβαίωσε σε γενικές γραμμές την υπόθεση ότι η υιοθέτηση στόχων επίδοσης οδηγεί στην υιοθέτηση του μοτίβου της αβοηθησίας και η υιοθέτηση στόχων εκμάθησης οδηγεί στην υιοθέτηση του μοτίβου του προσανατολισμού στην ικανότητα (Dweck & Leggett, 1988).

Ωστόσο, η σύνδεση της υιοθέτησης στόχων επίδοσης με την μαθημένη αβοηθησία και την εκδήλωση δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών αμφισβητείται από κάποιες έρευνες, οι οποίες αναδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα των στόχων επίδοσης σε ορισμένες κατηγορίες μαθητών και σε συγκεκριμένες συνθήκες (Elliot et al., 1999, ό.α. Sideridis & Tsorbatzoudis, 2003). Σύμφωνα με τον Pintrich (2000), τα αντικρουόμενα αποτελέσματα των διαφορετικών ερευνών μπορούν σε έναν βαθμό να αποδοθούν στην χρήση ή μη της διάκρισης των στόχων επίδοσης σε προσανατολισμό προσέγγισης της επίδοσης ή αποφυγής της χαμηλής επίδοσης. Στις έρευνες που ενσωματώνεται η διάκριση αυτή γίνεται φανερό πως ο προσανατολισμός στην προσέγγιση της επίδοσης οδηγεί σε ποιοτικότερα μαθησιακά αποτελέσματα από τον προσανατολισμό της αποφυγής της χαμηλής επίδοσης, ο οποίος οδηγεί συνήθως σε απόσυρση από την προσπάθεια. Τέλος, είναι αξιοσημείωτο πως η έρευνα εντοπίζει θετικά αποτελέσματα για τη διατήρηση της καλής σχολικής επίδοσης και του ενδιαφέροντος για μάθηση στον συνδυασμό των στόχων επίδοσης και των στόχων μάθησης, ιδιαίτερα για τους μαθητές με ΕΜΔ (Harackiewicz et al., 1997).

2.6. Κίνητρα και ΕΜΔ

Η απουσία αποτελεσματικών κινήτρων για τον πληθυσμό με ΕΜΔ είναι αδιαμφισβήτητη. Τα χαμηλά κίνητρα συνιστούν ένα από τα επικρατέστερα χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ (Sideridis et al., 2006). Όπως έχει αναδειχθεί από τη βιβλιογραφία, οι παρεμβάσεις που στηρίζονται στην ενίσχυση των κινήτρων είναι οι πλέον αποτελεσματικές για την ομάδα αυτή (Lovett et al., 2020. Morgan & Sideridis, 2006). Ωστόσο δεν εντοπίστηκαν πρόσφατες έρευνες που μελετούν τα κίνητρα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ, με βάση τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού. Παρόλο που ο αυτοπροσδιορισμός στα άτομα με ΕΜΔ έχει γίνει αντικείμενο περιορισμένων ερευνών, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των μαθητών και των μαθητριών με ΕΜΔ δεν έχουν μελετηθεί εκτενώς βιβλιογραφικά. Οι Zisimopoulos και Galanaki (2009), σε έρευνα για τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ εντόπισαν σημαντικά πιο ανίσχυρα εσωτερικά κίνητρα, σε σύγκριση με εκείνα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ. Είναι αξιοσημείωτο ότι, όπως επισημαίνεται στην μετα-ανάλυση των Graham et al. (2016), οι περισσότερες μελέτες που διερευνούν τα κίνητρα των μαθητών με ΕΜΔ εξετάζουν συνήθως τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy), με αποτέλεσμα να μην έχουν αξιοποιηθεί επαρκώς άλλες θεωρίες.

Οι έρευνες γύρω από τους προσανατολισμούς των στόχων στους μαθητές με ΕΜΔ δεν φαίνεται να καταλήγουν σε ξεκάθαρα αποτελέσματα. Σε κάποιες περιπτώσεις δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στα κίνητρα των μαθητών με ΕΜΔ και με ΤΑ (O'Shea et al., 2017). Η έρευνα ωστόσο καταλήγει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ κινητοποιούνται περισσότερο από στόχους αποφυγής της χαμηλής επίδοσης, γεγονός που οδηγεί στην ελάχιστη δυνατή επένδυση προσπάθειας (Bouffard & Couture, 2003. Schwab, 2014. Schwab & Hessels, 2015) και λιγότερο από στόχους μάθησης (Baird et al., 2009). Ωστόσο σύμφωνα με άλλες έρευνες οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ κινητοποιούνται λιγότερο από στόχους επίδοσης σε σύγκριση με τους τυπικούς (Sideridis, 2005a). Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι στόχοι προσέγγισης της υψηλής επίδοσης φαίνεται να λειτουργούν περισσότερο προσαρμοστικά για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ σε σχέση με εκείνους και εκείνες με ΤΑ.

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι τα κίνητρα των μαθητών και μαθητριών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την επιλογή και εφαρμογή αποτελεσματικών αυτορρυθμιστικών στρατηγικών (Zimmerman, 2000). Μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις έχει διερευνηθεί η σχέση της υιοθέτησης συγκεκριμένων προσανατολισμών στόχων με την προσαρμοστική εφαρμογή αυτορρυθμιστικών στρατηγικών (Bouffard et al. 1995. Urdan & Midgley 2001). Ειδικότερα για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ, στους οποίους εντοπίζονται διαφορετικά κυρίαρχα μοτίβα στην λειτουργία των κινήτρων από εκείνα των μαθητών και μαθητριών ΤΑ, υπάρχει ανάγκη να διερευνηθεί η σχέση του προσανατολισμού των στόχων τους και του είδους των κινήτρων που υιοθετούν με την υιοθέτηση προσαρμοστικών μοτίβων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Η ανάγκη να υιοθετούν τα άτομα με ΕΜΔ αυτορρυθμιστικές στρατηγικές, για να ανταπεξέλθουν στο σχολικό και σε άλλα περιβάλλοντα, και η σημαντική επίδραση που φαίνεται να διαδραματίζει το περιβάλλον στην υιοθέτηση κινήτρων και ως εκ τούτου στην προσαρμοστική αυτορρύθμισή τους, καθιστούν εξαιρετικά ενδιαφέρονσα τη μελέτη της σχέσης των κινήτρων με το βαθμό αυτορρύθμισης για τα άτομα με ΕΜΔ (Sideridis, 2005b).

3. Αυτορρύθμιση

Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση συνδέονται στενά μεταξύ τους και η μελέτη της σχέσης τους εμπλουτίζει σημαντικά τη γνώση μας για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ. Η ενίσχυση της αυτονομίας συνιστά προϋπόθεση για την υιοθέτηση

και διατήρηση του κύκλου της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και ως εκ τούτου σημαντικό παράγοντα επιτυχίας για τους μαθητές με ΕΜΔ.

3.1. Ορισμός και τύποι της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης

Η ικανότητα εσωτερικού ελέγχου και περιορισμού των παρορμήσεων και των συνηθειών, με στόχο την επίτευξη στόχων και οι διαδικασίες που τα άτομα χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της συμπεριφοράς, των σκέψεων και των συναισθημάτων αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες για την επιτυχή έκβαση οποιασδήποτε προσπάθειας (Legault & Inzlicht, 2012). Οι μαθητές, οι οποίοι λειτουργούν ενεργητικά, έχουν υψηλά κίνητρα και επικεντρώνονται στο στόχο που θέτουν ρυθμίζοντας με κατάλληλο τρόπο την συμπεριφορά και το συναίσθημά τους είναι εκείνοι που έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν ποιοτικότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ικανότητα των μαθητών να λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο αυτόνομα και αυτορρυθμιζόμενα, με βάση τον εκάστοτε στόχο που θέτουν, είναι εκείνοι που συνήθως διατηρούν σταθερά υψηλές σχολικές επιδόσεις (Graham & Berman, 2012). Η αυτορρύθμιση δεν συνιστά έμφυτο χαρακτηριστικό, αλλά επίκτητη δεξιότητα, η κατάκτηση της οποίας χρειάζεται να υποστηριχθεί από τους εκπαιδευτικούς και το εγγύς περιβάλλον (Daniela, 2015). Η βιβλιογραφία έχει προτείνει διαφορετικούς ορισμούς και θεωρητικά πλαίσια για τη μελέτη της έννοιας της αυτορρύθμισης. Το κοινό στοιχείο σε όλες τις διαφορετικές προσεγγίσεις είναι πως οι μαθητές και οι μαθήτριες γίνονται αντιληπτοί ως ενεργητικοί και δημιουργικοί/ παραγωγικοί (constructive) συμμετέχοντες στην μαθησιακή διαδικασία (Pintrich, 2000).

Σε ένα συνεκτικό και συνοπτικό λειτουργικό ορισμό της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, ο Pintrich (2000, σελ.453) αναφέρει ότι:

... είναι μια ενεργητική και εποικοδομητική διαδικασία, στην οποία οι μαθητές θέτουν μαθησιακούς στόχους και στη συνέχεια επιχειρούν να παρατηρήσουν, να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τη γνωστική τους λειτουργία, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους, καθοδηγούμενοι και περιορισμένοι από τους στόχους τους και τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά. Αυτές οι αυτορρυθμιστικές δραστηριότητες μπορούν να μεσολαβήσουν ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον και στο συνολικό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, ο μαθητής αποκτά ενεργητικό ρόλο επιλέγοντας και θέτοντας σε λειτουργία την προσωπική του στοχοθεσία και τις κατάλληλες στρατηγικές. Αξιοποιεί έτσι ενεργητικά όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες από το περιβάλλον, αλλά και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του, ώστε να επιδιώξει την υλοποίηση ενός προεπιλεγμένου στόχου. Με αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να παρατηρήσει, να ελέγξει και να ρυθμίσει ορισμένες πτυχές της δράσης του και των αποτελεσμάτων της. Η έννοια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης δεν περιορίζεται στη γνώση και την επιλογή στρατηγικών, καθώς επηρεάζεται καθοριστικά από το συναίσθημα, τα κίνητρα και τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου. Η διαδικασία της αυτορρύθμισης είναι χρονοβόρα και απαιτεί αφοσίωση στο στόχο. Εφόσον για μια μαθήτρια ή ένα μαθητή ο στόχος που τίθεται δεν είναι αρκετά σημαντικός ή δεν πιστεύει πως θα καταφέρει να τον κατακτήσει ή δεν αντλεί εσωτερική ευχαρίστηση από την ίδια τη διαδικασία, μειώνονται οι πιθανότητες να δεσμευτεί στον απαιτητικό κύκλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman, 2000). Η αυτορρύθμιση μεσολαβεί ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του ατόμου και τις εξωτερικές συνθήκες και στο αποτέλεσμα. Έτσι το μαθησιακό αποτέλεσμα δεν συνιστά άμεση συνέπεια της ικανότητας ενός μαθητή, καθώς προκύπτει με τη μεσολάβηση της αυτορρύθμισης.

Η αυτορρύθμιση περιγράφεται ως η ικανότητα των μαθητών να προγραμματίζουν, να εκτελούν και να αξιολογούν την μαθησιακή διαδικασία και εκτείνεται στο γνωστικό και στο συμπεριφορικό τομέα και στον τομέα των κινήτρων (Deci et al., 1992). Με βάση αυτούς τους τομείς διακρίνεται στη γνωστική αυτορρύθμιση (μεταγνώση), στην αυτορρύθμιση στο συναίσθημα και στα κίνητρα, στη συμπεριφορική αυτορρύθμιση και στη ρύθμιση του περιβάλλοντος.

- Η γνωστική αυτορρύθμιση περιλαμβάνει στον πυρήνα της την ενεργητική επιλογή και αξιοποίηση γνωστικών στρατηγικών για τη μνήμη, τη μάθηση, την αιτιολόγηση, την επίλυση προβλήματος και τη σκέψη. Η μεταγνώση συνιστά έναν βασικό όρο για τη μελέτη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Πρόκειται για το στοχασμό και την ενεργητική άσκηση ελέγχου στις γνωστικές διαδικασίες που εφαρμόζουμε κατά τη διάρκεια της μάθησης. Περιλαμβάνει το σχεδιασμό των στρατηγικών, την καταγραφή της επίδοσης και τον έλεγχο της προόδου κατά την εμπλοκή σε μια μαθησιακή δραστηριότητα.

- Εκτός από την γνωστική αυτορρύθμιση, η έρευνα μελετά την αυτορρύθμιση στα κίνητρα και στο συναίσθημα, η οποία σχετίζεται με την προσπάθεια ρύθμισης παραγόντων, όπως ο προσανατολισμός στόχων, οι αντιλήψεις για την αυτο-αποτελεσματικότητα, και τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνει παράγοντες όπως η αντίληψη για την δυσκολία, αλλά και τη σημασία της δραστηριότητας στην οποία εμπλέκεται το άτομο. Η αυτορρύθμιση στο συναίσθημα περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση και τη διαχείριση όλων αυτών των παραγόντων και τις στρατηγικές διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος και ο φόβος. Επιτυγχάνεται με στρατηγικές ενίσχυσης των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας, με την αξιοποίηση εξωτερικών ενισχυτών για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας και με προσαρμογές, ώστε να γίνουν οι δραστηριότητες περισσότερο ευχάριστες και με τον επαναπροσδιορισμό των αποδόσεων αιτιών (Pintrich, 2000).
- Η ρύθμιση της συμπεριφοράς σχετίζεται με παράγοντες, όπως η διαχείριση του χρόνου και της προσπάθειας που επενδύεται στις δραστηριότητες, η διαχείριση ζητημάτων σωματικής και ψυχικής υγείας και η διαχείριση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνεται η στρατηγική της αναζήτησης βοήθειας (Pintrich, 2000).
- Η ρύθμιση του περιβάλλοντος σχετίζεται με εξωτερικούς παράγοντες, όπως η ατμόσφαιρα στην τάξη, οι παράγοντες που διασπών την προσοχή και το φάσμα των επιτρεπτών συμπεριφορών. Ορισμένα περιβάλλοντα παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες για διαχείριση των εξωτερικών παραγόντων. Για τους μεγαλύτερους μαθητές, την προσωπική μελέτη και τα πιο φιλελεύθερα περιβάλλοντα μάθησης η διαπραγμάτευση και η τροποποίηση εξωτερικών παραγόντων συνιστούν απαραίτητες προσαρμοστικές συμπεριφορές για την παραγωγική μελέτη. Για παράδειγμα, η απομάκρυνση του κινητού τηλεφώνου ή των φίλων από το περιβάλλον μελέτης και ο καθορισμός συγκεκριμένου οργανωμένου χώρου μελέτης μπορεί να είναι αναγκαία για την αποτελεσματικότερη μάθηση. Επίσης, σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται η επίγνωση και η συμμόρφωση με τους κανόνες και τις απαιτήσεις στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο ή η απόπειρα επαναδιαπραγμάτευσής τους (Pintrich, 2000).

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ακολουθεί κατά κανόνα τέσσερα στάδια (Pintrich, 2000):

- Πρώτο στάδιο: ο σχεδιασμός και η στοχοθεσία, που περιλαμβάνει και την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, της ικανότητας και των μεταγνωστικών στρατηγικών
- Δεύτερο στάδιο: η αυτοπαρατήρηση και η αυτοκαταγραφή
- Τρίτο στάδιο: ο αυτοέλεγχος και η ρύθμιση, που περιλαμβάνει την προσαρμογή και την εφαρμογή στρατηγικών
- Τέταρτο στάδιο: η αντίδραση και ο αναστοχασμός, που περιλαμβάνει τα επακόλουθα συναισθήματα και την απόδοση αιτιών

Πρόκειται για ένα κυκλικό μοντέλο, καθώς το τέταρτο στάδιο, μέσα από τον αναστοχασμό, και η εξωτερική ανατροφοδότηση οδηγούν σε νέο σχεδιασμό και νέα στοχοθεσία. Οι στόχοι που τίθενται στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση πρέπει να είναι ρεαλιστικοί. Επομένως, η στοχοθεσία επηρεάζεται από την αντίληψη για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών, αλλά και την αναγνώριση της δυσκολίας του εκάστοτε έργου. Επιπλέον, η επιτυχία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα αξιοποίησης των λαθών και των αποτυχιών ως ευκαιριών για περαιτέρω μάθηση και αναθεώρησης των κριτηρίων επιλογής στρατηγικών (Legault & Inzlicht, 2013). Επομένως, το τέταρτο στάδιο είναι κρίσιμο παράγοντα για τη λειτουργικότητα, την αποτελεσματικότητα, τη γενίκευση και τη διατήρηση της ενεργητικής προοπτικής που τροφοδοτεί τη διαδικασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Η έννοια της αυτορρύθμισης συνδέεται με το μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στη ρύθμιση, όπως αυτή περιγράφεται από τη Θεωρία της Οργανισμικής Ενσωμάτωσης. Επομένως, τα εσωτερικά κίνητρα ή τα περισσότερο εσωτερικευμένα εξωτερικά κίνητρα είναι εκείνα που αναμένεται να εξασφαλίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας και αυτορρύθμισης. Επομένως, στην πλειονότητά τους οι μαθητές με υψηλό βαθμό αυτορρύθμισης κινητοποιούνται κατά βάση από εσωτερικά κίνητρα, που σχετίζονται με το ενδιαφέρον για μάθηση (Ryan & Deci, 2000). Ωστόσο πολλοί μαθητές επιλέγουν να χρησιμοποιούν εξωτερικούς ενισχυτές, για να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η διαδικασία της αξιοποίησης των εξωτερικών

κινήτρων και της ενεργοποίησης των εσωτερικών κινήτρων εντάσσεται στην αυτορρύθμιση των κινήτρων.

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δεν αποτελεί τη μόνη οδό για την κατάκτηση μαθησιακών στόχων, ενώ συχνά επηρεάζεται και από παράγοντες που ρυθμίζουν εξωτερικά το άτομο. Ωστόσο, πρόκειται για ένα πολύ αποτελεσματικό και προσαρμοστικό μοντέλο μάθησης, το οποίο είναι σύμφωνο με την αρχή του αυτοπροσδιορισμού και είναι ικανό να ελέγξει σε ένα βαθμό την επιρροή από τα εξωτερικά ερεθίσματα.

3.2. Η σχέση της αυτορρύθμισης με τα κίνητρα και το μαθησιακό αποτέλεσμα

Η σχέση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης με τη λειτουργία των κινήτρων έχει μελετηθεί εκτεταμένα από τη βιβλιογραφία (Borkowski & Thorpe, 2023. Werner & Milyavskaya, 2019. Zimmerman, 2008. Zimmerman & Schunk, 2001). Οι παλαιότερες έρευνες εξετάζουν τις δύο έννοιες ως αλληλοσχετιζόμενες, αλλά διακριτές. Η σημασία της λειτουργίας των κινήτρων για την εφαρμογή και διατήρηση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι ξεκάθαρη, καθώς η διαδικασία της αυτορρύθμισης εξυπηρετεί την απόπειρα επίτευξης ορισμένων στόχων που υπαγορεύονται από τα κίνητρα του ατόμου (Zimmerman & Schunk, 2001). Η έρευνα αναδεικνύει την ισχυρή εξάρτηση της αυτορρύθμισης από τα κίνητρα, καθώς και την εξάρτηση του μαθησιακού αποτελέσματος από τις δύο μεταβλητές (Daniela, 2015). Άλλωστε η αυτορρύθμιση συνιστά τον ενδιάμεσο κρίκο ανάμεσα στα προσωπικά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά και στην επίδοση των μαθητριών και των μαθητών (Newman, 2009. ό.α. Daniela, 2015).

Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού υποδεικνύει πως τα περισσότερα αυτόνομα κίνητρα εγγυώνται μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην αυτορρύθμιση, καθώς υπαγορεύονται από τις ίδιες τις αξίες και τις ανάγκες του ατόμου. Εφόσον τα περισσότερα φιλελεύθερα περιβάλλοντα που παρέχουν ευρύτερο φάσμα επιλογών και καλλιεργούν το ενδιαφέρον του ατόμου ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα, συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματική αυτορρύθμιση. Αντίθετα τα καταπιεστικά περιβάλλοντα που επιδιώκουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς με εξωτερικά μέσα, όπως τα τιμωρητικά επακόλουθα, υπονομεύουν την αυτονομία και ως εκ τούτου την ικανότητα αυτορρύθμισης (Legault & Inzlicht, 2013).

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση προϋποθέτει τη δέσμευση σε μία χρονοβόρα και κοπιώδη διαδικασία, η οποία γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή, όταν τα κίνητρα είναι εσωτερικά (Zimmerman, 2000). Η αφοσίωση σε ένα στόχο, ο οποίος είναι σημαντικός, ενδιαφέρει το άτομο και του προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα, καθιστά το άτομο περισσότερο πρόθυμο να επενδύσει όσο είναι απαραίτητο. Εκτός αυτού, όταν η προσπάθεια προκύπτει ως αποτέλεσμα εσωτερικού κινήτρου, γίνεται αυτόματα αντιληπτή ως λιγότερο κοπιώδης. Η αυτονομία που συνιστά χαρακτηριστικό των εσωτερικών κινήτρων διαφοροποιεί την υποκειμενική αντίληψη του ατόμου για την ευκολία της προσπάθειας ανεξάρτητα από την αντικειμενική της δυσκολία (Werner & Milyavskaya, 2019).

Εκτός από τις αυξημένες πιθανότητες επιτυχίας των επιλεγμένων στρατηγικών αυτορρύθμισης, τα αυτόνομα κίνητρα φαίνεται να σχετίζονται με περισσότερο προσαρμοστικές αντιδράσεις στην αποτυχία. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα αξιοποιούν τα λάθη, ώστε να διδαχθούν και να μειώσουν τις πιθανότητες για μελλοντικές αποτυχίες. Αυτό συμβάλλει στην ανθεκτικότητα και τη διατήρηση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε βάθος χρόνου, αλλά και στη γενίκευση σε διαφορετικούς τομείς. Αντίθετα, σε περιπτώσεις, όπου η συμπεριφορά ελέγχεται από εξωτερικούς παράγοντες, τα άτομα αντιμετωπίζουν αμυντικά την αρνητική ανατροφοδότηση και εκδηλώνουν άρνηση ως μέσο αυτοπροστασίας (Zimmerman, 2000).

Η αυτορρύθμιση δεν εξετάζεται τα τελευταία χρόνια ως μία ενιαία κατηγορία, αλλά ως ένα σύνολο στρατηγικών και τακτικών, που εφαρμόζονται μεμονωμένα ή σε ομάδες κατά περίπτωση. Έτσι, το ενδιαφέρον στρέφεται στην αλληλεπίδραση των περιβαλλοντικών συνθηκών και των κινήτρων των μαθητών με την αυτορρύθμιση στην εκάστοτε περίπτωση (Karlan et al., 2009). Σύμφωνα με την παραπάνω λογική, τα διαφορετικά κίνητρα ή οι διαφορετικοί προσανατολισμοί στόχων υποδεικνύουν τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών. Παράλληλα η ενίσχυση και η καλλιέργεια των κατάλληλων κινήτρων στην εκάστοτε συνθήκη είναι καθοριστική για την επιτυχή ή αποτυχημένη επιλογή στρατηγικών ρύθμισης της συμπεριφοράς και του συναισθήματος. Επιπλέον, ανάλογα με το είδος του κινήτρου, διαμορφώνεται το κριτήριο που τίθεται ως στόχος και με βάση το οποίο επιλέγονται και χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές. Επομένως, αν ο μαθητής υιοθετεί εσωτερικά κίνητρα και στόχους μάθησης, τα κριτήρια που τίθενται είναι ενδοατομικά. Αντίθετα, αν υιοθετεί εξωτερικά κίνητρα και στόχους επίδοσης, τα κριτήρια που τίθενται είναι εξωατομικά (Pintrich,

2000). Ωστόσο, η επιλογή των στρατηγικών επηρεάζεται και από περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως ο τύπος της δραστηριότητας, οι διδακτικές πρακτικές του διδάσκοντος ή της διδάσκουσας, η ατμόσφαιρα της τάξης κ.α. (Karlan et al., 2009). Επομένως, η λειτουργία των κινήτρων πρέπει να συνεξετάζεται με το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο, προκειμένου να γίνει κατανοητή η σχέση τους με την επιλογή των στρατηγικών στην κάθε περίπτωση.

3.3. Αυτορρύθμιση και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Σε μία πρώτη ανάγνωση τα βασικά ελλείμματα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ δε φαίνονται να έχουν σχέση με την αυτορρύθμιση. Ωστόσο τα ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες συνδέονται άμεσα με την ικανότητα εφαρμογής αυτορρυθμιστικών στρατηγικών για τη διατήρηση προσοχής, την οργάνωση, το σχεδιασμό και την αυτοαξιολόγηση, αλλά και με το περιορισμένο ρεπερτόριο στρατηγικών. Επιπλέον, η σημασία της αυτορρύθμισης για τα ποιοτικότερα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ είναι καθοριστικός, καθώς η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση παρέχει τη δυνατότητα να διαχειριστούν τα ελλείμματά τους σε βασικές δεξιότητες αξιοποιώντας τις ικανότητές τους και ενισχύοντας τα κίνητρά τους. Επίσης οι αυτορρυθμιστικές δεξιότητες της αυτοπαρατήρησης και της αυτοαξιολόγησης δίνουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες την αίσθηση ότι έχουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και του αποτελέσματος, αλλά και την ικανότητα της αντικειμενικής αυτοαξιολόγησής του (Butler & Schnellert, 2015). Όπως είναι αναμενόμενο, η έρευνα έχει επιβεβαιώσει ότι οι παρεμβάσεις που στηρίζονται στην αξιοποίηση αυτορρυθμιστικών στρατηγικών είναι οι αποτελεσματικότερες για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ (Reid et al., 2012).

Ειδικότερα, στην παραγωγή του γραπτού λόγου οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ παρουσιάζουν περισσότερα ελλείμματα στην αξιοποίηση αυτορρυθμιστικών στρατηγικών, σε σύγκριση με τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΤΑ (Graham et al., 2017). Για παράδειγμα, δυσκολεύονται να αναστείλουν συμπεριφορές που δεν εξυπηρετούν την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, να διατηρήσουν την προσοχή τους και να σχεδιάσουν και να ακολουθήσουν μία σειρά από βήματα, για να εξυπηρετηθεί ο τελικός στόχος της συγγραφής (Reid et al., 2012). Τα ελλείμματα στην αυτορρύθμιση εντοπίζονται κυρίως στα στάδια του σχεδιασμού και της αναθεώρησης, τα οποία θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα σε επόμενη ενότητα. Εν συντομία

ο σχεδιασμός περιλαμβάνει την προετοιμασία, την οργάνωση των ιδεών και τη στοχοθεσία, που προηγείται της συγγραφής, ενώ η αναθεώρηση περιλαμβάνει τον έλεγχο αυτών που έχουν ήδη γραφτεί, την αυτοαξιολόγηση και την διόρθωσή τους. Σύμφωνα με τους MacArthur και Graham (1987), οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ, κατά το στάδιο του σχεδιασμού δεν αφιερώνουν χρόνο, ώστε να προετοιμαστούν για τη συγγραφή και να στοχαστούν για το θέμα του κειμένου τους και για το επικοινωνιακό πλαίσιο. Αντίθετα, ξεκινούν να γράφουν αμέσως μετά την ανάθεση του θέματος ό,τι έρχεται στο μυαλό τους. Παράλληλα δεν οργανώνουν τις ιδέες τους και δεν προετοιμάζουν τη δομή του κειμένου τους. Επιπλέον, ελλείμματα εντοπίζονται στη διάρκεια της αναθεώρησης των κειμένων τους, κατά την οποία οι μαθητές και μαθήτριες με ΕΜΔ εστιάζουν την προσοχή τους σε τεχνικά ζητήματα, όπως η ορθογραφημένη γραφή και η στίξη και δεν αξιολογούν το κείμενό τους μακροσκοπικά, ώστε να διορθώσουν τυχόν λάθη στο περιεχόμενο, την οργάνωση, τη δομή, τη συνοχή και τη συνεκτικότητα (Scardamalia & Bereiter, 1986). Η μεγάλη επίδραση των αυτορρυθμιστικών ελλειμμάτων στο τελικό προϊόν της παραγωγής γραπτού λόγου επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι η αυτορρυθμιζόμενη ανάπτυξη στρατηγικής (self-regulated strategy development) αναδεικνύεται ως η πλέον αποτελεσματική μέθοδος τόσο για τους μαθητές με ΕΜΔ, όσο και με ΤΑ, όπως επιβεβαιώνει πλήθος ερευνών (π.χ. Chalk et al., 2005. Gillespie & Graham, 2014).

Οι έρευνες που μελετούν συγκεκριμένες αυτορρυθμιστικές στρατηγικές των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ, σε σύγκριση με εκείνους ΤΑ, είναι λίγες και περιορίζονται σε μαθητές και μαθήτριες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε έρευνα των Garcia και Fidalgo (2008), στην οποία πραγματοποιήθηκε σύγκριση ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες της Στ' Δημοτικού με ΕΜΔ και μαθητές και μαθήτριες ΤΑ, έγινε φανερό ότι οι πρώτοι απομακρύνονται από το ζητούμενο συχνότερα και χρησιμοποιούν ακατάλληλες ή άσχετες στρατηγικές. Ο χρόνος που αφιερώθηκε στο στάδιο του σχεδιασμού δεν είχε απόκλιση ανάμεσα στις δύο ομάδες, γεγονός που αποδίδεται από τους συγγραφείς της έρευνας στον περιορισμένο χρόνο που αφιερώνεται στο στάδιο αυτό από τους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικίας. Αντίθετα, οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ αφιέρωσαν σημαντικά λιγότερο χρόνο στο στάδιο της αναθεώρησης, δηλαδή στον έλεγχο και τη διόρθωση της έκθεσής τους τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και μετά το τέλος της συγγραφής. Επίσης, η γνώση μεταγνωστικών στρατηγικών ήταν φτωχότερη στην ομάδα με τις ΕΜΔ. Πιο συγκεκριμένα η γνώση των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ για τις

γνωστικές διαδικασίες και τις μεθόδους που είναι δυνατό να αξιοποιηθούν κατά τη συγγραφή του γραπτού κειμένου (declarative knowledge), για τον τρόπο εφαρμογής τους (procedural knowledge) και για τα κριτήρια επιλογής της κατάλληλης στρατηγικής σε κάθε περίπτωση (conditional knowledge) ήταν φτωχότερη σε σύγκριση με τους μαθητές και μαθήτριες ΤΑ.

4. Γραπτός λόγος

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μία χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί ωρίμανση, διδασκαλία και εξάσκηση πολλών χρόνων. Ο πυρήνας της διαδικασίας είναι η απόκτηση ανώτερου ελέγχου στις γνωστικές διαδικασίες, ώστε ο συγγραφέας να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της εκάστοτε δραστηριότητας (Kellogg, 2008)

4.1. Παραδοσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν συνοπτικά κάποια από τα παραδοσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου. Η επιλογή των μοντέλων που θα παρουσιαστούν έγινε με βάση την επίδρασή τους στη βιβλιογραφία και τη συμπερίληψη αυτορρυθμιστικών στρατηγικών στο θεωρητικό τους πλαίσιο. Τα αμιγώς γνωστικά μοντέλα των Hayes και Flower και των Scardamalia και Bereiter, καθώς και η επέκταση του τελευταίου από τον Kellogg (2008) αποτέλεσαν τη βάση για τη διερεύνηση σε βάθος της σύνθετης γνωστικής διαδικασίας που διενεργείται μέχρι να προκύψει το τελικό προϊόν της παραγωγής του γραπτού λόγου και οδήγησαν αργότερα στη διεξοδικότερη μελέτη του ρόλου της αυτορρύθμισης. Οι αυτορρυθμιστικές στρατηγικές συνιστούν το βασικότερο πυλώνα της κοινωνιο-γνωστικής προσέγγισης των Zimmerman & Reisenberg (1997).

4.1.1. Μοντέλο Hayes & Flower

Σύμφωνα με το μοντέλο των Hayes και Flower (1981), η διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου περιλαμβάνει τρεις καθοριστικούς παράγοντες: α) το περιβάλλον εργασίας, β) τη μακρόχρονη μνήμη του συγγραφέα και γ) τις γνωστικές διεργασίες. Το περιβάλλον εργασίας διαμορφώνουν οι παράγοντες, οι οποίοι είναι εξωτερικοί από το άτομο. Περιλαμβάνονται η ρητορική κατάσταση, δηλαδή ο καθορισμός του θέματος, του ακροατηρίου και του σκοπού και το ίδιο το γραπτό κείμενο. Η μακρόχρονη μνήμη του συγγραφέα περιλαμβάνει όσα γνωρίζει ο συγγραφέας για το θέμα, το σκοπό της συγγραφής, το κειμενικό είδος και τους

αναγνώστες στους οποίους απευθύνεται. Επιπλέον μπορεί να περιλαμβάνει σχέδια γραφής. Οι γνωστικές διεργασίες περιλαμβάνουν τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της καταγραφής και της αναθεώρησης, οι οποίες εποπτεύονται από τη διαδικασία του ελέγχου.

Η προγενέστερη βιβλιογραφία εξέταζε τις γνωστικές διεργασίες ως στάδια της παραγωγής γραπτού λόγου που ακολουθούν γραμμική χρονική σειρά. Σύμφωνα ωστόσο με το μοντέλο των Hayes και Flower, οι διαδικασίες αυτές δεν εκτελούνται σε γραμμική σειρά, αλλά εναλλάσσονται ευέλικτα και αλληλεπιδρούν με σύνθετο τρόπο μεταξύ τους. Είναι ιεραρχικά τοποθετημένες και εξυπηρετούν ορισμένη στοχοθεσία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Ο σχεδιασμός συνιστά την προετοιμασία για τη συγγραφή και περιλαμβάνει την γέννηση ιδεών, την οργάνωσή τους και τη στοχοθεσία. Η γέννηση ιδεών αναφέρεται στην ανάσυρση ιδεών από τη μακρόχρονη μνήμη, η οργάνωση αναφέρεται στην κατάταξή τους με συνοχή και η στοχοθεσία στην προσαρμογή στο ρητορικό πρόβλημα. Η καταγραφή περιλαμβάνει την απόδοση των παραπάνω σε γραπτό κείμενο ακολουθώντας τους συντακτικούς, γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες. Η τελευταία διεργασία είναι η αναθεώρηση, η οποία προκύπτει από την ανάγνωση όσων έχουν γραφτεί και τη διόρθωσή τους, με σκοπό τη βελτίωση του κειμένου. Πραγματοποιείται είτε κατά τη διάρκεια της συγγραφής, είτε μετά την ολοκλήρωσή της.

Η παραγωγή γραπτού λόγου κατευθύνεται προς μία συγκεκριμένη στοχοθεσία και συνιστά μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Έτσι, περιλαμβάνει στόχους και υποκατηγορίες στόχων. Οι στόχοι διακρίνονται α) σε στόχους σχετικούς με τη διαδικασία και β) σε στόχους σχετικούς με το περιεχόμενο. Οι τελευταίοι διαμορφώνουν ένα περίπλοκο δίκτυο αποτελούμενο από πολλές κατηγορίες και υποκατηγορίες. Τα διαφορετικά δίκτυα στόχων που διαμορφώνονται σε κάθε περίπτωση οδηγούν σε διαφορετικές διεργασίες και σε διαφορετικά αποτελέσματα. Οι αποτελεσματικότεροι συγγραφείς θέτουν απαιτητικότερους στόχους, που περιορίζουν την ελευθερία στη συγγραφή και καθιστούν τη δραστηριότητα δυσκολότερη (Flower & Hayes, 1980).

4.1.2. Μοντέλο μετασχηματισμού των Bereiter & Scardamalia (Knowledge transforming model)

Οι Bereiter και Scardamalia (1987) συγκρίνοντας τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου των αποτελεσματικότερων και των λιγότερο αποτελεσματικών συγγραφέων εντοπίζουν στους πρώτους μια διαδικασία μετασχηματισμού της πληροφορίας που απουσιάζει από την διαδικασία που ακολουθούν οι τελευταίοι. Το μοντέλο τους ακολουθώντας την λογική των Hayes & Flower διακρίνει τις τρεις διεργασίες που αλληλεπιδρούν κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Η πρώτη ονομάζεται νοητική αναπαράσταση του θέματος, η δεύτερη περιλαμβάνει τις δύο κατηγορίες γνώσης που αποθηκεύονται στη μακρόχρονη μνήμη και η τρίτη ορίζεται ως η διαδικασία παράθεσης των πληροφοριών. Ωστόσο το μοντέλο παρεμβάλλει ανάμεσα στην νοητική αναπαράσταση και στην παράθεση των πληροφοριών μια ακόμη διεργασία μετασχηματισμού, την ανάλυση προβλήματος και τη στοχοθεσία. Στη συνέχεια, η στοχοθεσία μετατρέπεται σε προβληματισμό. Πιο συγκεκριμένα, στη μακρόχρονη μνήμη βρίσκεται αποθηκευμένη τόσο η γνώση για το περιεχόμενο, όσο και εκείνη για το είδος του κειμένου. Τα δύο είδη γνώσεων τροφοδοτούν τις αντίστοιχες περιοχές προβληματισμού: την περιοχή προβλημάτων περιεχομένου και την περιοχή ρητορικών προβλημάτων. Η κάθε μία από αυτές τις περιοχές μετασχηματίζεται σε στοχοθεσία και οδηγεί σε προβληματισμό και τροποποιήσεις στην άλλη περιοχή. Έτσι, οι δύο περιοχές αναπτύσσουν διαλεκτική σχέση, καθώς οι στόχοι που προκύπτουν από την ανάλυση του περιεχομένου μεταφέρονται ως πρόβλημα στην περιοχή προβληματισμού για το είδος του κειμένου και το αντίστροφο. Η διερευνητική και δυναμική αυτή διαδικασία δίνει στο συγγραφέα την αίσθηση ότι ανακαλύπτει κάτι νέο (Bereiter & Scardamalia, 1987. Santangelo et al., 2016. Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Το μοντέλο αυτό διερευνά τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος και στοχοθεσίας που αναφέρεται ήδη στο μοντέλο των Hayes και Flower. Η διαδικασία «της ανάλυσης του προβλήματος και της στοχοθεσίας» συμπεριλαμβάνει πολλές σύνθετες αυτορρυθμιστικές στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, στοχοθεσίας, διόρθωσης και ελέγχου. Αξίζει να αναφερθεί πως η προσέγγιση των Bereiter & Scardamalia αναλύει και το μοντέλο που ακολουθούν οι λιγότερο αποτελεσματικοί συγγραφείς, το οποίο συνίσταται σε μια απλή παράθεση πληροφοριών που παρακάμπτει την πολύπλοκη διαδικασία που περιγράφηκε

παραπάνω και περιλαμβάνει λιγότερες αυτορρυθμιστικές στρατηγικές. Σε αυτή την περίπτωση το κείμενο παράγεται αμεσότερα από την έρευνα στη μνήμη με βάση στοιχεία αντλημένα από την εκφώνηση, κείμενα-παραδείγματα ή από γνώσεις για την οργάνωση των κειμένων. Η διαδικασία αυτή είναι απλούστερη και πετυχαίνει σε ορισμένες περιπτώσεις ικανοποιητικά αποτελέσματα σε θέματα και είδη κειμένων με τα οποία είναι εξοικειωμένος/η ο/η συγγραφέας (Bereiter et al., 1988).

4.1.3. Μοντέλο της επεξεργασμένης Γραφής του Kellogg (Knowledge crafting model)

Ο Kellogg (2008) αξιοποιεί το μοντέλο των Bereiter et al. (1988). Επισημαίνει πως στο στάδιο της απλής παράθεσης πληροφοριών ο συγγραφέας παραθέτει όσα γνωρίζει και παραμένει κατά βάση επικεντρωμένος στις σκέψεις του. Στο στάδιο του μετασχηματισμού της πληροφορίας ο συγγραφέας επεξεργάζεται και μετασχηματίζει την πληροφορία, με βάση την αναπαράσταση του κειμένου. Έτσι, συγκρίνει το κείμενο που έχει συνταχθεί με τις σκέψεις που σκόπευε να παραθέσει και, αν εντοπιστούν ασυμφωνίες, τις διορθώνει. Η διαδικασία αυτή είναι δυνατό να συντελείται κατά τη διάρκεια της συγγραφής ή μετά την παραγωγή του κειμένου.

Στη συνέχεια, ο Kellogg (2008) προσθέτει στα παραπάνω το μοντέλο της επεξεργασμένης γραφής, σύμφωνα με το οποίο ο συγγραφέας επεξεργάζεται την πληροφορία πριν την παραθέσει γραπτά, λαμβάνοντας υπόψη τις σκέψεις του, το κείμενο, αλλά και την ερμηνεία του αναγνώστη. Ο συγγραφέας λαμβάνει επιπλέον σε αυτή την περίπτωση υπόψη την αναπαράσταση του κειμένου από τον υποτιθέμενο αναγνώστη. Η αλληλεπίδραση των τριών διαφορετικών αναπαραστάσεων απαιτεί την αποθήκευση στην εργαζόμενη μνήμη, γεγονός που προϋποθέτει την απελευθέρωση χώρου μέσω της αυτοματοποίησης των απλούστερων διαδικασιών που προϋποθέτει η παραγωγή γραπτού λόγου. Ως εκ τούτου απαιτεί την ανάπτυξη και την ωρίμανση του συγγραφέα μέσα από πολυετή εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επομένως τα τρία στάδια που προκύπτουν γίνονται αντιληπτά ως τρία μακρο-στάδια της διαδικασίας της ανάπτυξης και της ωρίμανσης στην παραγωγή γραπτού λόγου.

4.1.4. Κοινωνιο-γνωστικό μοντέλο των Zimmerman & Risemberg (Social cognitive perspective)

Οι Zimmerman και Risemberg επανεξέτασαν τις παραπάνω θεωρίες, στις οποίες εντόπισαν την προσπάθεια διερεύνησης του περιβάλλοντος εργασίας και των αυτορρυθμιστικών στρατηγών. Ωστόσο, επεσήμαναν την προσκόλλησή τους στις γνωστικές διεργασίες και την ενασχόλησή τους με τον ρόλο της αυτορρύθμισης αποκλειστικά ως γνωστικής διεργασίας. Η παραγωγή γραπτού λόγου δεν στηρίζεται αποκλειστικά σε γνωστικές δεξιότητες, καθώς είναι μια κοινωνιο-γνωστική διαδικασία, κατά την οποία ο συγγραφέας χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες των αναγνωστών και να είναι πρόθυμος να αφιερώσει χρόνο και κόπο (Zimmerman & Risemberg, 1997). Έτσι, προχώρησαν σε διεύρυνση των μοντέλων συμπεριλαμβάνοντας παράγοντες συμπεριφορικούς, κοινωνικούς και τα κίνητρα (Santangelo et. al, 2016).

Η αυτορρύθμιση κατά την παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει τις σκέψεις, συναισθήματα και δράσεις, τις οποίες οι συγγραφείς επιστρατεύουν, για να επιτύχουν ποικίλους στόχους, όπως η βελτίωση των συγγραφικών τους δεξιοτήτων, αλλά και της ποιότητας του τελικού προϊόντος που θα δημιουργηθεί (Schunk & Zimmerman, 1997). Η θεωρία βασίστηκε στη διάκριση τριών μορφών αυτορρύθμισης: α) την περιβαλλοντική αυτορρύθμιση, β) τη συμπεριφορική αυτορρύθμιση και γ) την προσωπική αυτορρύθμιση.

Η περιβαλλοντική αυτορρύθμιση αναφέρεται στη ρύθμιση του περιβάλλοντος, στο οποίο πραγματοποιείται η συγγραφή (λ.χ. απομόνωση σε έναν ήσυχο χώρο χωρίς περισπασμούς), η συμπεριφορική αυτορρύθμιση αναφέρεται σε εμφανείς δραστηριότητες και η προσωπική σε κρυφές, συγκαλυμμένες διαδικασίες που σχετίζονται με γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Οι μορφές αυτές διακρίθηκαν με την σειρά τους σε συγκεκριμένες αυτορρυθμιστικές διεργασίες. Συγκεκριμένα οι Zimmerman και Risemberg (1997) παραθέτουν τις εξής διεργασίες:

α) Περιβαλλοντική Αυτορρύθμιση: 1) δόμηση του περιβάλλοντος και 2) επιλογή γραπτών προτύπων, βιβλίων ή εκπαιδευτικών που θα λειτουργήσουν ως πηγές γνώσης και κατάκτησης δεξιοτήτων

β) Συμπεριφορική αυτορρύθμιση: 1) αυτοπαρατήρηση, 2) δημιουργία συνάφειας με αρνητικές ή θετικές συνέπειες σε περίπτωση αποτυχίας ή επιτυχίας στην επίτευξη των στόχων και 3) προφορικές διατυπώσεις για την ενίσχυση της διαδικασίας της συγγραφής

γ) Προσωπική αυτορρύθμιση: 1) προγραμματισμός και διαχείριση χρόνου, 2) καθορισμός βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, 3) καθορισμός κριτηρίων αυτο-αξιολόγησης, 4) χρήση γνωστικών στρατηγικών και 5) νοητική απεικόνιση (mental imagery) γεγονότων, ανθρώπων ή τοποθεσιών

Η μετα-ανάλυση των Santangelo et al. (2016) ανέδειξε την αποτελεσματικότητα των πέντε από τις δέκα στρατηγικές που προκύπτουν από το μοντέλο των Zimmerman & Risemberg.

Η χρήση των γνωστικών στρατηγικών φαίνεται να είναι η αποτελεσματικότερη στρατηγική. Ο καθορισμός στόχων και κριτηρίων αξιολόγησης, η νοητική απεικόνιση και η επιλογή γραπτών προτύπων, βιβλίων ή εκπαιδευτικών φαίνεται επίσης να έχουν σημαντικά αποτελέσματα. Παρ'όλο που η βιβλιογραφία δεν αρκούσε, για να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα και των υπόλοιπων στρατηγικών, τα αποτελέσματα από τις παραπάνω αποδεικνύουν την σημασία της αξιοποίησης αυτορρυθμιστικών στρατηγικών για ποιοτικά αποτελέσματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου και ενισχύουν την αξιοπιστία του μοντέλου.

Οι διαφορετικές αυτορρυθμιστικές στρατηγικές στο γραπτό λόγο γίνονται αντιληπτές, κατ' αναλογία προς τον κύκλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης ως ένα σύνολο διεργασιών που αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν μια δυναμική κυκλική κίνηση που ενεργοποιείται από την ανατροφοδότηση. Οι συγγραφείς διαρκώς ελέγχουν την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που εφάρμοσαν και λαμβάνουν υπόψη την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν, ώστε να τις τροποποιήσουν, αν δεν είναι αποτελεσματικές. Για παράδειγμα, αν επιλέξει ο συγγραφέας να απομονωθεί σε ένα ήσυχο δωμάτιο και διαπιστώσει πως αυτό μειώνει την παραγωγικότητά του, τότε θα τροποποιήσει την επιλογή αυτή. Επιπλέον, είναι αξιοσημείωτο

ότι η εφαρμογή αυτορρυθμιστικών στρατηγικών συνδέεται στενά με τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς προκειμένου το άτομο να επενδύσει σε μια δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, χρειάζεται να πιστεύει ότι έχει τη δυνατότητα και τις ικανότητες, ώστε να επιτύχει ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα.

4.2. Γραπτή έκφραση και κίνητρα

Η παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί την επένδυση χρόνου και νοητικών πόρων, το συντονισμό ποικίλων δεξιοτήτων και τη δέσμευση σε μια περίπλοκη και απαιτητική διαδικασία. Ως εκ τούτου τα καλύτερα αποτελέσματα προϋποθέτουν ισχυρά κίνητρα που θα τροφοδοτήσουν τη διαδικασία. Η βιβλιογραφία συνδέει πράγματι τα ισχυρά κίνητρα με καλύτερα αποτελέσματα στην παραγωγή γραπτού λόγου αναγνωρίζοντας μία αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στα δύο. Η συσχέτιση των ισχυρών κινήτρων με υψηλότερες επιδόσεις στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων επιβεβαιώνεται σε έρευνα των Troia et al. (2013) με συμμετέχοντες που φοιτούσαν από την Δ' Δημοτικού έως και την Α' Λυκείου και σε έρευνα των Graham et al. (2017) με συμμετέχοντες που φοιτούσαν στη Δ' Δημοτικού.

Οι έρευνες που εξετάζουν τα κίνητρα βάσει της θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού, καθώς και αυτές που εξετάζουν τα κίνητρα των μαθητών Λυκείου, είναι περιορισμένες (Camacho et al., 2021). Η πρόσφατη έρευνα των Yeung et al. (2020) μελετά τη σχέση των κινήτρων και της επίδοσης στη γραπτή έκφραση με βάση τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού και επιβεβαιώνει τη θετική τους συσχέτιση σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με συμμετέχοντες από την Α' έως την Δ' Δημοτικού. Στην εν λόγω έρευνα από τις διαφορετικές κατηγορίες των κινήτρων μόνο η εξωτερική ρύθμιση με ταύτιση φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση στην γραπτή έκφραση. Επομένως, οι υπόλοιπες μορφές εξωτερικής ρύθμισης δεν αναδεικνύονται ως αποτελεσματικές για τη βελτίωση της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου.

4.3. Γραπτή έκφραση και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Τα μοντέλα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο αναδεικνύουν την πολυπαραγοντική φύση των δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Πρόκειται για μια δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος, που απαιτεί την ενορχήστρωση διαφορετικών γνωστικών διαδικασιών που οριοθετούνται από πολλαπλές απαιτήσεις και προσανατολίζονται

προς διαφορετικούς στόχους (Camacho et al., 2021). Επομένως, η παραγωγή γραπτού λόγου προϋποθέτει θεωρητική γνώση, αλλά και την κατάκτηση βασικών γλωσσικών, γνωστικών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων, καθώς και τη λειτουργία ισχυρών κινήτρων. Στην κατηγορία των βασικών γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων περιλαμβάνονται δεξιότητες, όπως η εργαζόμενη μνήμη, η γραφή με το χέρι (γραφοκινητική και γνωστική δεξιότητα), η ορθογραφημένη γραφή και η κατάκτηση των συντακτικών και των μορφολογικών κανόνων και του απαραίτητου λεξιλογίου. Ακόμη, απαιτούνται σύνθετες δεξιότητες, όπως εκείνη της οργάνωσης των ιδεών, της συνοχής και της συνεκτικότητας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Προϋποτίθεται επιπλέον η κατάκτηση αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων σχεδιασμού, αξιολόγησης και διόρθωσης. Ο αποτελεσματικός συντονισμός, η διαχείριση και η αξιοποίηση των παραπάνω δεξιοτήτων απαιτούν την λειτουργία κινήτρων, ικανών να εξασφαλίσουν την δέσμευση του/ της συγγραφέως στη δραστηριότητα για όσο χρόνο απαιτείται. Στα παραπάνω χρειάζεται να συνυπολογιστούν και παράγοντες συναισθηματικοί, καθώς και η αυτοεικόνα και οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Επομένως, είναι εύλογη η υπόθεση πως οι μαθητές με ΕΜΔ, οι οποίοι παρουσιάζουν ελλείμματα συνήθως στους παραπάνω τομείς, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραπτή έκφραση (Muktamath et al., 2022).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες από τους μαθητές και τις μαθήτριες ΤΑ στην παραγωγή γραπτού λόγου σε όλα τα είδη κειμένων, και ιδιαίτερα στα πραγματολογικά κείμενα. Η επίδοσή τους φαίνεται να υπολείπεται ακόμη και σε σύγκριση με τους αδύναμους στη γραπτή έκφραση μαθητές και μαθήτριες ΤΑ. Οι δυσκολίες τους εκτείνονται σε όλο το φάσμα των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την παραγωγή γραπτού λόγου από τον οπτικοκινητικό συντονισμό, το λεξιλόγιο, τη μορφολογία και τη σύνταξη, έως και την εργαζόμενη μνήμη, τη γνώση της δομής και όλα τα στάδια από την προετοιμασία και την οργάνωση έως και τη διόρθωση. Επίσης, η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και ακόμη περισσότερο οι λανθασμένες εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν καθοριστικά τη χαμηλή επίδοση των μαθητών και μαθητριών στη γραπτή έκφραση (Δημάκος & Χέλμη, 2009).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ παρουσιάζουν πράγματι δυσκολία σε βασικές δεξιότητες. Δυσκολεύονται στην γραφή με το χέρι, με αποτέλεσμα το γραπτό τους να είναι συχνά

δυσανάγνωστο ή η διαδικασία της γραφής κοπιώδης. Τα ελλείμματα στις δεξιότητες γραφής με το χέρι συσχετίζονται στην βιβλιογραφία με την παραγωγή κειμένων μικρότερης έκτασης και λιγότερο ποιοτικών (Gregg & Nelson, 2018). Οι δυσκολίες επεκτείνονται στην ορθογραφημένη γραφή και στο περιορισμένο λεξιλόγιο (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Τα ελλείμματα στην ικανότητα ορθογραφημένης γραφής συσχετίζονται συχνά με το περιορισμένο λεξιλόγιο, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες που δυσκολεύονται στην ορθογραφία, επιλέγουν μικρότερες και πιο απλές λέξεις, προκειμένου να αποφύγουν τα ορθογραφικά λάθη. Επιπλέον, οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν λιγότερο πολύπλοκες συντακτικές δομές, δηλαδή λιγότερες εξαρτημένες προτάσεις και μικρότερες περιόδους. Ωστόσο, η συνοχή και η συνεκτικότητα στα κείμενα τους δε διαφέρουν από των τυπικών μαθητών και μαθητριών, ειδικότερα στις μεγαλύτερες ηλικίες (Gregg & Nelson, 2018). Τέλος, συγγράφουν συνήθως κείμενα μικρότερης έκτασης.

Στην έρευνα των Koutsoftas & Gray (2012) επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ γράφουν κείμενα μικρότερης έκτασης, με φτωχότερο λεξιλόγιο, περισσότερα μορφολογικά και ορθογραφικά λάθη και πιο απλή σύνταξη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ φαίνεται να αποδίδουν ικανοποιητικά στην παραγωγή ιδεών και να αντιμετωπίζουν δυσκολίες κυρίως στην οργάνωσή τους (Koutsoftas, 2016). Είναι αξιοσημείωτο ότι παρόλο που τα πραγματολογικά κείμενα συνιστούν απαιτητικότερο είδος από τα αφηγηματικά, η απόκλιση στην έκταση και τη συντακτική πολυπλοκότητα είναι μικρότερη στην παραγωγή πραγματολογικών κειμένων, από ότι στα αφηγηματικά. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα πραγματολογικά κείμενα απαιτούν την πολυπλοκότερη σύνταξη και τη μεγαλύτερη έκταση, σε αντίθεση με τα αφηγηματικά που παρέχουν μεγαλύτερη ελευθερία. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ δεν καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια, εφόσον το είδος του κειμένου δεν το απαιτεί (Koutsoftas & Gray, 2012).

Οι δυσκολίες όμως είναι συχνά βαθύτερες και περισσότερο περίπλοκες. Οι Graham et al. (1991) επισημαίνουν το ανεπαρκές ρεπερτόριο αποτελεσματικών στρατηγικών τόσο για το σχεδιασμό και την καταγραφή, όσο και για την αναθεώρηση του κειμένου τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ, ακόμη και όταν έχουν ιδέες, δυσκολεύονται στην επιλογή των κεντρικών ιδεών και στην οργάνωσή τους. Σε πολλές περιπτώσεις διαθέτουν περιορισμένη

θεωρητική γνώση για το γραπτό λόγο και συχνά υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους στην γραπτή έκφραση. Οι Gregg & Nelson (2018) επισημαίνουν τα ελλείμματα στην γνώση για τα είδη του γραπτού λόγου και την προσαρμογή του κειμένου στους εκάστοτε αναγνώστες ή στο ακροατήριο. Επιπλέον, οι δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου σε πολλές περιπτώσεις αποδίδονται σε ελλείμματα στην αυτορρύθμιση και σε ανεπαρκή κίνητρα (Graham et al., 2016). Τα ανεπαρκή κίνητρα προκύπτουν σε πολλές περιπτώσεις, ως αποτέλεσμα της χαμηλής επίδοσης (Gregg & Nelson, 2018).

Η δυσκολία των μαθητών με ΕΜΔ στη γραπτή έκφραση αποδίδεται συχνά από τη βιβλιογραφία στην αδυναμία συγκράτησης πολλών πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη, σε συνδυασμό με ένα δεύτερο παράγοντα, που σχετίζεται με τις σύνθετες γνωστικές απαιτήσεις των δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, οι οποίες καθίστανται δύσκολα διαχειρίσιμες για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ, που δεν έχουν αυτοματοποιήσει αρκετές βασικές δεξιότητες (π.χ. γραφή με το χέρι). Οι δεξιότητες αυτές απαιτούν, εφόσον δεν έχουν αυτοματοποιηθεί, τη συγκράτηση πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη, περιορίζοντας έτσι την ικανότητα συγκράτησης άλλων πληροφοριών που σχετίζονται με πιο σύνθετες νοητικές διαδικασίες. Ως εκ τούτου οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ εξοικονομούν νοητικούς πόρους παρακάμπτοντας τα στάδια του σχεδιασμού και της αξιολόγησης. Επίσης, οι έφηβοι και ενήλικες με ΕΜΔ αποκομίζουν περιορισμένα οφέλη από προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούν επαρκώς τα οφέλη που προκύπτουν από τον κύκλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και να μην αναθεωρούν τις στρατηγικές τους, ώστε να γίνουν αποτελεσματικότεροι και αποτελεσματικότερες στην παραγωγή γραπτού λόγου (Gregg & Nelson, 2018).

Η πιο πρόσφατη μετα-ανάλυση των Graham et al. (2016) συγκεντρώνει έρευνες για την παραγωγή γραπτού λόγου μαθητών και μαθητριών από την Α΄ Δημοτικού έως την Γ΄ Λυκείου. Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν την σημαντικά χαμηλότερη επίδοση των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ στις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, σε σύγκριση με του μαθητές και τις μαθήτριες με ΤΑ. Ως προς τις επιμέρους μεταβλητές οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην οργάνωση, στην έκταση, στην ορθογραφία, στη μορφολογία και τη σύνταξη, στη γραφή με το χέρι, στη γνώση για τα

είδη των κειμένων, στο λεξιλόγιο και στα κίνητρα. Οι χαμηλές επιδόσεις εκτείνονται σε όλο το εύρος των ηλικιών που μελετήθηκαν.

5. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα κίνητρα, ο βαθμός αυτορρύθμισης και η επίδοση στον γραπτό λόγο των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και των μαθητών και μαθητριών ΤΑ κατά την τελευταία χρονιά της φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να αναδειχθεί η προβλεπτική ικανότητα των επιμέρους γνωστικών και ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών στην επίδοση στη γραπτή έκφραση. Η Γ΄ Λυκείου είναι η τάξη με την οποία ολοκληρώνεται στην Ελλάδα η φοίτηση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εισάγονται οι μαθητές και οι μαθήτριες στον ενήλικο βίο. Πρόκειται για μία χρονιά που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας ή για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, κρίθηκε ενδιαφέρον να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά που θα περιγραφούν αναλυτικά παρακάτω για τους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ΄ Λυκείου με ΕΜΔ και να γίνει σύγκριση με μαθητές και μαθήτριες ΤΑ.

Ειδικότερα, μελετάται η γραπτή έκφραση, που είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει την ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων (όπως η γραφή με το χέρι, η ορθογραφημένη γραφή, η κατάκτηση συντακτικών και μορφολογικών κανόνων, η συνοχή, η συνεκτικότητα, η οργάνωση των κειμένων και η εφαρμογή αυτορρυθμιστικών στρατηγικών) πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τα σημαντικότερα ελλείμματα στα άτομα με ΕΜΔ και η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην καθημερινή ζωή και την επαγγελματική εξέλιξη μετά την ενηλικίωση. Επιχειρείται επίσης σύγκριση των κινήτρων και της αυτορρύθμισης των μαθητών και μαθητριών ΤΑ με εκείνα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ. Η παρούσα έρευνα εστιάζει επιπλέον στη διερεύνηση του ρόλου των κινήτρων και της αυτορρύθμισης στην επίδοση στην γραπτή έκφραση, με στόχο να αναδειχθεί η σημασία της ενίσχυσης των κινήτρων και της εκμάθησης των αυτορρυθμιστικών στρατηγικών τόσο για τους μαθητές και της μαθήτριες με ΕΜΔ, όσο και για εκείνους ΤΑ, η οποία ενώ έχει τεκμηριωθεί βιβλιογραφικά (π.χ. Grünke et al., 2018. Kokkali & Antoniou, 2024. Reid et al., 2012), συχνά υποτιμάται στην εκπαιδευτική πράξη στο ελληνικό σχολείο.

Ενώ η έλλειψη κινήτρων έχει αναδειχθεί ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά στις ΕΜΔ (Sideridis et al., 2006), οι έρευνες που έχουν βασιστεί στη θεωρία του προσανατολισμού στόχων δεν έχουν οδηγήσει στην εξαγωγή ξεκάθαρων συμπερασμάτων (Baird et al., 2009. Bouffard & Couture, 2003. O'Shea et al., 2017. Schwab, 2014. Sideridis, 2005a), ενώ δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να στηρίζονται στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού και να μελετούν συγκριτικά τα κίνητρα μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και ΤΑ. Όπως διαπιστώνουν οι Graham et al. (2016) και οι Camacho et al. (2021), οι περισσότερες έρευνες που εξετάζουν τα κίνητρα των μαθητών και μαθητριών ΤΑ και με ΕΜΔ, αξιοποιούν παράγοντες όπως οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας και δεν αξιοποιούν άλλες θεωρίες και μεταβλητές, όπως εκείνη του Αυτοπροσδιορισμού. Επομένως, κρίνεται ωφέλιμο να επεκταθεί και να εμπλουτιστεί με την αξιοποίηση και άλλων θεωριών η βιβλιογραφία που στηρίζει ερευνητικά την αντίληψη των ανίσχυρων κινήτρων, ως κυρίαρχου χαρακτηριστικού στους μαθητές με ΕΜΔ. Περιορισμένη είναι και η βιβλιογραφία που διερευνά την αυτορρύθμιση στο γραπτό λόγο στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ μεγαλύτερων ηλικιών. Επομένως κρίνεται σκόπιμο να επιχειρηθεί μία σύγκριση ανάμεσα στα κίνητρα και την αυτορρύθμιση των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και στους μαθητές και τις μαθήτριες ΤΑ της Γ' Λυκείου, για τους οποίους υπάρχει ήδη εκτενέστατη βιβλιογραφία (Kyndt et al., 2015. Lens & Decruyenaere, 1991. Mega et al., 2014. Usán et al., 2019).

Στο μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας οι μεταβλητές που εξετάζονται για τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου είναι η έκταση, η γραφή με το χέρι, η μορφολογία, η σύνταξη, η ορθογραφία και άλλες που σχετίζονται κυρίως με βασικές δεξιότητες (Graham et al., 2016). Στην παρούσα έρευνα μελετώνται το περιεχόμενο, η οργάνωση, η συνοχή και η συνεκτικότητα, το λεξιλόγιο και η δομή, που συνιστούν χαρακτηριστικά που εξετάζουν περισσότερο συνολικά και μακροσκοπικά το τελικό προϊόν της συγγραφής και σχετίζονται με ανώτερες γνωστικές διαδικασίες και όχι με τις βασικές δεξιότητες, που συνιστούν τα πρωτογενή στοιχειώδη ελλείμματα των ατόμων με ΕΜΔ. Όπως επισημαίνεται στη μετα-ανάλυση των Graham et al. (2016), η βιβλιογραφία που διερευνά τα χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και αναδεικνύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε σύγκριση με τους μαθητές και τις μαθήτριες ΤΑ χρειάζεται να επεκταθεί και να εμπλουτιστεί με την αξιοποίηση νέων κριτηρίων, που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση

μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας. Ακόμη, είναι ανάγκη οι συμμετέχοντες στις έρευνες που εντάσσονται στην ομάδα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ να επιλέγονται με αξιόπιστα κριτήρια, που περιγράφονται αναλυτικά στην μεθοδολογία, ώστε τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο αξιόπιστα. Για τους παραπάνω λόγους κρίθηκε σκόπιμη η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της γραπτής έκφρασης των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ, σε σύγκριση με εκείνα των μαθητών και μαθητριών ΤΑ.

Η σχέση των κινήτρων με την επίδοση στη γραπτή έκφραση για τους μαθητές και τις μαθήτριες ΤΑ είναι αδιαμφισβήτητη και ερευνητικά τεκμηριωμένη (Camacho et al., 2021). Ωστόσο η σχέση των κινήτρων και της επίδοσης στην γραπτή έκφραση για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ είναι ένα περισσότερο περίπλοκο ζήτημα, καθώς επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων. Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των ατόμων με ΕΜΔ συχνά δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Klassen 2000. 2006). Οι υπεραισιόδοξες αντιλήψεις των ατόμων με ΕΜΔ, οι οποίες βασίζονται στα μεταγνωστικά ελλείμματα, επηρεάζουν και την αυτορρύθμισή τους. Η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού κρίνεται περισσότερο κατάλληλη για την διερεύνηση της σχέσης των κινήτρων και της επίδοσης στην γραπτή έκφραση και δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες μέχρι σήμερα (Camacho et al., 2021).

Επιπλέον, ο ρόλος των κινήτρων για την εφαρμογή της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και για τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα είναι αδιαμφισβήτητη (Daniela, 2015. Zimmerman & Schunk, 2001). Η σχέση της αυτορρύθμισης και της επίδοσης στην παραγωγή του γραπτού λόγου, η οποία υπογραμμίζεται emphatically στο κοινωνιογνωστικό μοντέλο των Zimmerman και Risemberg (1997), επιβεβαιώνεται από τη σύγχρονη έρευνα. Εφόσον μάλιστα τα τελευταία χρόνια η αυτορρύθμιση ξετάζεται ως ένα σύνολο ξεχωριστών στρατηγικών, και όχι ως μία ενιαία κατασκευή, το ενδιαφέρον της έρευνας στρέφεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στα διαφορετικά κίνητρα ή τους διαφορετικούς προσανατολισμούς στόχων και στην επιτυχημένη ή αποτυχημένη επιλογή στρατηγικών που προκύπτει από αυτά (Kaplan, 2009). Σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού είναι αναμενόμενο η υιοθέτηση αυτόνομων κινήτρων να συμβάλλουν σε προσαρμοστικότερα μοντέλα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται από την σύγχρονη έρευνα (Guay et al., 2010. Legault & Inzlicht, 2013). Σκοπός λοιπόν του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να μελετηθεί εκ νέου η σχέση των κινήτρων,

της αυτορρύθμισης και των επιμέρους χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου, ώστε να ελεγχθούν οι παραπάνω υποθέσεις και να επεκταθεί η έρευνα με μία μελέτη που εστιάζει πιο συγκεκριμένα στην γραπτή έκφραση.

Για τους παραπάνω λόγους στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται η επίδραση των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης στην επίδοση στον γραπτό λόγο. Εφόσον η αναγνωστική ευχέρεια αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών και των μαθητριών με ΕΜΔ, είναι αναμενόμενο να επηρεάζει καθοριστικά τη γραπτή έκφραση (Graham et al., 2016). Ως εκ τούτου κρίνεται ενδιαφέρουσα η διερεύνηση της δυνατότητας πρόβλεψης της επίδοσης στο γραπτό λόγο από την αναγνωστική ευχέρεια.

Ο τελευταίος παράγοντας ο οποίος μελετάται ως προς την επίδρασή του στο γραπτό λόγο είναι ο Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ). Η επίδραση του ΔΝ στη σχολική επίδοση έχει επιβεβαιωθεί από την έρευνα. Μάλιστα είναι αξιοσημείωτο πως στις μεγαλύτερες τάξεις, η επίδρασή του στη σχολική επίδοση αυξάνεται (Roth et al., 2015). Η σύγχρονη βιβλιογραφία που μελετά τη σχέση ΔΝ και γραπτής έκφρασης είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Η υπόθεση πως η γραπτή έκφραση επηρεάζεται σημαντικά από το ΔΝ επιβεβαιώνεται σε έρευνα των Rindermann και συνεργατών του (2011) με 284 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες από 9 έως 14 ετών. Επομένως, είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν νέες έρευνες που να μελετούν την επίδραση του ΔΝ στην επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου, με έμφαση σε μεγαλύτερες ηλικίες, όπου οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου είναι περισσότερο απαιτητικές και σύνθετες.

Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Διαφέρει η επίδοση των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και ΤΑ στις μεταβλητές των κινήτρων και της αυτορρύθμισης;
2. Διαφέρει η επίδοση των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και των μαθητών και μαθητριών ΤΑ στα χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης;
3. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές των κινήτρων, του βαθμού αυτορρύθμισης και των χαρακτηριστικών της γραπτής έκφρασης για καθεμία από τις ομάδες των μαθητών και των μαθητριών με ΕΜΔ και με ΤΑ;

4. Ποια είναι η επίδραση γνωστικών (του δείκτη νοημοσύνης, της ευχέρειας στην ανάγνωση) και συναισθηματικών χαρακτηριστικών (των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης) στη γραπτή έκφραση για το σύνολο των μαθητών και τις μαθητριών με ΕΜΔ και ΤΑ;

B. Μεθοδολογία

1. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν μαθητές και μαθήτριες, που φοίτησαν το σχολικό έτος 2022-2023 στη Γ' Λυκείου σε σχολεία στην Αττική και την Ρόδο (αστικές περιοχές). Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες εξισωμένες ως προς το φύλο, την ηλικία, τη γλώσσα και την περιοχή φοίτησης (αστική). Η μία ομάδα απαρτιζόταν από μαθητές και μαθήτριες με ΕΜΔ και η άλλη από μαθητές και μαθήτριες ΤΑ. Η κάθε ομάδα απαρτιζόταν από 18 αγόρια και 13 κορίτσια. Συνολικά συμμετείχαν 62 άτομα. Όλα τα παιδιά είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Ο Μέσος Όρος (ΜΟ) ηλικίας για την ομάδα των μαθητών και μαθητριών ΤΑ ήταν τα 17,5 έτη (ΤΑ=,28) και για την ομάδα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ τα 17,6 έτη (ΤΑ=,29). Κριτήριο για την ένταξη των μαθητών και των μαθητριών στην ομάδα των συμμετεχόντων αποτέλεσε η μέση φυσιολογική νοημοσύνη (πάνω από 85), η οποία μετρήθηκε με τη χορήγηση σταθμισμένου τεστ νοημοσύνης (Remppe et al., 2024). Με βάση αυτό το κριτήριο αποκλείστηκαν δύο μαθητές από τους συμμετέχοντες της έρευνας. Για την ένταξη στην ομάδα με τις ΕΜΔ, εκτός από τη μέση φυσιολογική νοημοσύνη, προϋπόθεση αποτέλεσε η σχετική διάγνωση από τα ΚΕΔΑΣΥ και η χαμηλή (κάτω από το 10ο εκατοστημόριο) ταχύτητα ανάγνωσης (ευχέρεια), που μετρήθηκε με την χορήγηση εργαλείου αξιολόγησης της σιωπηλής ευχέρειας (Hammill et al., 2006, προσαρμογή από Αντωνίου & Παντελιάδου, υπό έκδοση). Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες που εντάχθηκαν στην ομάδα με τις ΕΜΔ είχαν διάγνωση δυσαναγνωσίας, δυσορθογραφίας ή δυσγραφίας. Δύο μαθητές αποκλείστηκαν από την ομάδα των συμμετεχόντων λόγω αναντιστοιχίας ανάμεσα στην επίδοση στην αναγνωστική ευχέρεια και στη διάγνωση από τα ΚΕΔΑΣΥ.

Πίνακας 1. Ηλικίες των ομάδων των συμμετεχόντων

	Φύλο	N	Ηλικία	
			ΜΟ	ΤΑ
Τυπικής Ανάπτυξης	Κορίτσια	13	17,51	0,30
	Αγόρια	18	17,55	0,27
	Σύνολο	31	17,54	0,28
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Κορίτσια	13	17,77	0,29
	Αγόρια	18	17,53	0,24
	Σύνολο	31	17,63	0,29

Πίνακας 2. Ευχέρεια και Δείκτης Νοημοσύνης των ομάδων των συμμετεχόντων

	N	Ευχέρεια		Δείκτης Νοημοσύνης	
		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
Τυπικής Ανάπτυξης	31	160,32	24,36	0,31	0,71
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	31	85,55	24,14	0,25	0,92

2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

The General Ability Measure for Adults (GAMA)

Για τη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης (IQ) χορηγήθηκε το GAMA IQ test (Naglieri & Bardos, 1997) σε σύντομη μορφή με 25 ερωτήματα και χωρίς χρονικό όριο (Remppe et al., 2024). Η συμπλήρωσή του από τους συμμετέχοντες στην εν λόγω έρευνα διήρκεσε από περίπου 35 έως 55 λεπτά. Το GAMA είναι ένα σταθμισμένο μη λεκτικό εργαλείο που αξιολογεί τη γνωστική ικανότητα του εξεταζόμενου με στοιχεία που αποτελούνται αποκλειστικά από αφηρημένα σχέδια και σχήματα και απαιτούν την εφαρμογή λογικής και αιτιολογικής σκέψης, για να επιλύσει προβλήματα. Τα στοιχεία διακρίνονται σε τέσσερις υποκατηγορίες: αντιστοιχίες,

αναλογίες, αλληλουχίες και κατασκευές. Στις αντιστοιχίες παρουσιάζεται ένα σχέδιο και ο εξεταζόμενος επιλέγει ένα πανομοιότυπο σχέδιο ανάμεσα σε έξι επιλογές. Στις αναλογίες απαιτείται η αναγνώριση από τον εξεταζόμενο της σχέσης ανάμεσα σε δύο αφηρημένα σχέδια που του παρουσιάζονται, ώστε να επιλέξει ένα νέο ζευγάρι σχεδίων, ανάμεσα σε έξι, που έχουν την ίδια σχέση μεταξύ τους. Στην υποκατηγορία των αλληλουχιών απαιτείται η αναγνώριση του μοτίβου, του σχήματος και της θέσης ενός σχεδίου, ώστε ο εξεταζόμενος να συμπληρώσει τη λογική αλληλουχία του μοτίβου επιλέγοντας το κατάλληλο σχήμα ανάμεσα σε έξι. Οι κατασκευές περιλαμβάνουν στοιχεία που απαιτούν από τον εξεταζόμενο να σκεφτεί πώς διαφορετικά σχήματα μπορούν να συνδυαστούν, προκειμένου να παραγάγουν ένα νέο, το οποίο επιλέγει ανάμεσα σε έξι (Naglieri & Bardos, 1997). Στην αρχή παρουσιάζεται ένα παράδειγμα από την κάθε κατηγορία, για να γίνει κατανοητή η λογική της συμπλήρωσής τους. Όλα τα σχέδια παρουσιάζονται σε έγχρωμη μορφή και αποτελούνται από κίτρινα, άσπρα, μαύρα και μπλε σχήματα. Πρόκειται για ένα σύντομο εργαλείο αξιολόγησης της νοημοσύνης, που μπορεί να χορηγηθεί σε ηλεκτρονική και σε έντυπη μορφή. Για την παρούσα έρευνα κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη η έντυπη χορήγηση για λόγους ευχρηστίας και οικονομίας χρόνου.

Τεστ σιωπηλής ευχέρειας

Η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε, για να αξιολογηθεί η ευχέρεια των μαθητών και των μαθητριών, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της διάγνωσης των ΕΜΔ και αποτελεί την ελληνική προσαρμογή του Test of silent contextual reading fluency (Hammill et al., 2006, προσαρμογή από Αντωνίου & Παντελιάδου, υπό έκδοση). Στόχος είναι η εκτίμηση της ταχύτητας αναγνώρισης των λέξεων σε μια σειρά από προτάσεις που παρουσιάζονται χωρίς κενά και σημεία στίξης. Ο εξεταζόμενος έχει στη διάθεσή του τρία λεπτά, ώστε να διαχωρίσει όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις τραβώντας ανάμεσά τους κάθετες γραμμές. Η δυσκολία σε κάθε επόμενη πρόταση αυξάνεται, καθώς αυξάνεται τόσο η έκταση των προτάσεων, όσο και η δυσκολία των λέξεων. Η αξιολόγηση αποτελείται από δύο διαφορετικές φόρμες, εξισωμένες ως προς την έκταση και το βαθμό δυσκολίας, και από μία σελίδα που λειτουργεί ως φόρμα εξάσκησης, προκειμένου να κατανοήσει ο εξεταζόμενος τη λογική της συμπλήρωσης. Η ελληνική προσαρμογή πραγματοποιήθηκε βάσει των συντακτικών και γραμματικών κανόνων

και της δυσκολίας του λεξιλογίου που περιλαμβάνονται στο πρωτότυπο, αλλά και τα αφηγηματικά και πραγματολογικά κείμενα που παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια του Λυκείου. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η έντυπη μορφή της κλίμακας.

Ερωτηματολόγιο ακαδημαϊκών κινήτρων

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των ακαδημαϊκών κινήτρων των μαθητών και των μαθητριών προέκυψε από τη μετάφραση στα ελληνικά του ερωτηματολογίου του Vallerand και των συνεργατών του (1992). Πρόκειται για ένα αξιολογικό εργαλείο του οποίου η αξιοπιστία και η εγκυρότητα έχουν αποδειχθεί στην πρωτότυπη έρευνα. Η εσωτερική συνέπεια του εργαλείου για την ομάδα των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας ήταν ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha = 0,852$). Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί τα ακαδημαϊκά κίνητρα φοιτητών και των φοιτητριών και βασίζεται στη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού. Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η εκδοχή του που απευθύνεται σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία διαμορφώθηκε από τους ίδιους τους συγγραφείς του αρχικού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 28 στοιχεία και πενταβαθμιαία κλίμακα απαντήσεων, όπου 1 σημαίνει πως η πρόταση δεν ισχύει καθόλου και 5 σημαίνει πως ισχύει απόλυτα. Αξιολογεί επτά υποκατηγορίες κινήτρων:

- τα εσωτερικά κίνητρα για την γνώση
- τα εσωτερικά κίνητρα για την επίτευξη
- τα εσωτερικά κίνητρα για την αισθητηριακή διέγερση
- την εξωτερική ρύθμιση
- την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση
- την εξωτερική ρύθμιση με ταύτιση
- την απουσία κινήτρων

Το εν λόγω εργαλείο επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα, καθώς εξετάζει τις διαφορετικές κατηγορίες κινήτρων, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί από το υπόβαθρο που προσφέρει η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, ενώ απευθύνεται στους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όλες οι ερωτήσεις εκφωνήθηκαν

προφορικά, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποφυγή της αλλοίωσης των αποτελεσμάτων από τυχόν αναγνωστικές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμπλήρωναν τις απαντήσεις τους γραπτά μετά την προφορική εκφώνηση των ερωτήσεων.

Ερωτηματολόγιο αυτορρύθμισης στο γραπτό λόγο

Για τη διερεύνηση των στρατηγικών αυτορρύθμισης που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Lichtinger (2004, Lichtinger et al., 2006). Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με βάση τη μικροσκοπική παρατήρηση και συνέντευξη μαθητών και μαθητριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την έρευνα αντλήθηκαν 100 στρατηγικές, οι οποίες διαμόρφωσαν μετά από την ανάλυση παραγόντων 44 στοιχεία, που αξιολογούν 14 στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου, γνωστικές, μεταγνωστικές, συμπεριφορικές και στρατηγικές ενίσχυσης κινήτρων. Βαθμολογείται με πενταβαθμιαία κλίμακα, όπου το 1 σημαίνει πως η στρατηγική δε χρησιμοποιήθηκε καθόλου και το 5 πως χρησιμοποιήθηκε πολύ. Η εγκυρότητα του εργαλείου έχει αποδειχθεί από τη συσχέτισή του με άλλα αξιόπιστα εργαλεία αξιολόγησης αυτορρυθμιστικών στρατηγικών (Kaplan et al., 2009).

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα, καθώς εστιάζει στις στρατηγικές που αξιοποιούνται κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από μαθητές και μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν αναφέρεται σε ευρύτερες κατηγορίες δραστηριοτήτων. Είναι αξιόπιστο και έγκυρο, έχει αξιοποιηθεί από πολλούς ερευνητές και είναι σύντομο. Στην παρούσα έρευνα η εσωτερική του συνέπεια κρίθηκε ως ικανοποιητική (Chronbach's alpha= 0,859). Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά και χωρίστηκε σε δύο ενότητες, εκ των οποίων η πρώτη αφορούσε τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν στην έκθεση που συνέγραψαν για την έρευνα και η δεύτερη στις εκθέσεις που συγγράφουν στο πλαίσιο του σχολείου, ώστε να προκύψει μια συνολικότερη εικόνα των στρατηγικών που αξιοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Στη δεύτερη ενότητα συμπεριλήφθηκαν στρατηγικές που δεν ήταν δυνατό να αξιοποιηθούν στις συνθήκες της έρευνας, όπως η συζήτηση με τους φίλους ή η βοήθεια από τους καθηγητές και τις καθηγήτριες.

Δοκιμασία γραπτής έκφρασης

Για την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να συντάξουν ένα πραγματολογικό κείμενο. Η εκφώνηση του θέματος ήταν: *«Όλοι οι άνθρωποι αναζητούν την ευτυχία. Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σου, οι προϋποθέσεις, ώστε να μπορέσει να είναι κανείς ευτυχισμένος»*. Πρόκειται για ένα θέμα που εφάπτεται με τις θεματικές ενότητες που διδάσκονται στη Γ' Λυκείου, καθώς συμπεριλαμβάνεται στην εξεταστέα ύλη. Επιλέχθηκε ανάμεσα σε μια σειρά άλλων θεμάτων με κριτήριο α) να είναι κατάλληλο για την τάξη φοίτησης των μαθητών και β) να μην απαιτεί συγκεκριμένο γνωστικό υπόβαθρο ή την κατάκτηση σχετικής ορολογίας. Δόθηκε χρονικό περιθώριο 30 λεπτών και η οδηγία να συγγράψουν ένα καλά δομημένο κείμενο με πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο και να επιλέξουν οι ίδιοι επικοινωνιακό πλαίσιο (λ.χ ομιλία, επιστολή, άρθρο, δοκίμιο).

Τα κείμενα των μαθητών βαθμολογήθηκαν ως προς το περιεχόμενο, την οργάνωση, το λεξιλόγιο και τη δομή. Τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογήθηκαν τα παραπάνω χαρακτηριστικά παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3. Η αξιοπιστία στη βαθμολόγηση των κριτηρίων ελέγχθηκε, καθώς το 10% των γραπτών (επτά από τα εβδομήντα) βαθμολογήθηκε από δεύτερη αξιολογήτρια και η συμφωνία ανάμεσα στις βαθμολογίες των δύο αξιολογητριών ήταν 96% (interrater reliability).

Το περιεχόμενο των κειμένων βαθμολογήθηκε με βάση τον αριθμό των ιδεών που περιλαμβάνονται στο κείμενο, τη συνεκτικότητα και τη συνοχή. Η συνεκτικότητα είναι μία έννοια πολύπλοκη και υποκειμενική και ως εκ τούτου δύσκολα αξιολογείται (Διακογιώργη και συν., 2021). Ένα κείμενο χαρακτηρίζεται ως περισσότερο συνεκτικό, όταν οι ιδέες συνδέονται με έναν τρόπο λογικό και οργανωμένο (Graesser et al., 2003). Η συνεκτικότητα αναφέρεται στο βαθμό που η αλληλουχία των ιδεών έχει λογική και τα λόγια που χρησιμοποιούνται, για να περιγράψουν τις ιδέες καθιστούν τις ιδέες σαφείς και τις σχέσεις ανάμεσά τους ξεκάθαρες. Παρόλο που η βιβλιογραφία για τη συνεκτικότητα εστιάζει στον αφηγηματικό κυρίως λόγο, η συνεκτικότητα είναι πολύ σημαντική, για να γίνει κατανοητό ένα πραγματολογικό κείμενο. Στα πραγματολογικά κείμενα δεν υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια για τη συνεκτικότητα, καθώς αυτά ποικίλουν ανάλογα με το σκοπό της συγγραφής του κειμένου (Beck & Mckeown,

2018). Οι βασικές σχέσεις που εντοπίζονται στα δομικά κείμενα είναι οι εξής: αίτιο-αποτέλεσμα, πρόβλημα-λύση, σύγκριση-αντίθεση, περιγραφή και απαρίθμηση (Meyer, 1975. ό.α. Beck & Mckeown, 2018). Ωστόσο, συχνά οι σχέσεις αυτές συνδυάζονται μεταξύ τους ή με άλλες. Η συνοχή επιτυγχάνεται μέσα από λεξιλογικούς δείκτες, όπως οι διαρθρωτικές λέξεις, που εκφράζουν τις σχέσεις μεταξύ των ιδεών (Cain, 2003). Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για τη βαθμολόγηση της συνεκτικότητας και της συνοχής παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3.

Η οργάνωση των κειμένων στην παρούσα έρευνα βαθμολογήθηκε με βάση την οργάνωση του γραπτού λόγου σε διακριτές παραγράφους, ενώ το λεξιλόγιο με βάση τις σχετικές με το θέμα λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στα κείμενα. Τέλος η δομή των πραγματολογικών κειμένων αξιολογήθηκε με βάση την παρουσία στο κείμενο των τριών βασικών δομικών στοιχείων. Η δομή των πραγματολογικών κειμένων περιλαμβάνει την εισαγωγή, στην οποία παρατίθεται το θέμα του κειμένου, το κυρίως θέμα, που περιλαμβάνει τις ιδέες, και τον επίλογο, που ολοκληρώνει το κείμενο (Katzenberger, 2005). Σε κάθε δομικό μέρος του κειμένου περιλαμβάνονται συγκεκριμένα στοιχεία. Ο πρόλογος περιλαμβάνει γενικές διατυπώσεις, το θέμα του κειμένου, εκπεφρασμένο με σαφήνεια και ενταγμένο στο κοινωνικό πλαίσιο (Berman & Katzenberger, 2004. Tolchinsky, et al., 2002). Το κυρίως θέμα περιλαμβάνει τις ιδέες που απαντούν στην ερώτηση του ερωτήματος και περιλαμβάνει παραγράφους, οι οποίες πληρούν με τη σειρά τους κάποιες δομικές προϋποθέσεις. Η παράγραφος αποτελεί μία διακριτή βάση περιεχομένου και μορφής, νοηματική ενότητα, η οποία αποτελείται κατ'αναλογία με το κείμενο από τη θεματική πρόταση, τα σχόλια-λεπτομέρειες και την κατακλείδα. Τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογήθηκε η δομή των κειμένων παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Κριτήρια βαθμολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου

Περιεχόμενο

α) Ιδέες

Το κείμενο βαθμολογείται θετικά, εφόσον περιλαμβάνεται κάποια ή κάποιες από τις παρακάτω προϋποθέσεις:

1. Ασφάλεια (σωματική, συναισθηματική, οικονομική κλπ)
2. Ελευθερία
3. Σωματική και ψυχική υγεία
4. Φιλικές ή/και ρομαντικές σχέσεις, υποστήριξη από το περιβάλλον
5. Οικογενειακές σχέσεις
6. Επαγγελματική επιτυχία και ευχαρίστηση από την εργασία
7. Οικονομική άνεση, υλικά αγαθά, κάλυψη βιοτικών αναγκών
8. Στόχοι, όνειρα
9. Ελεύθερος χρόνος, ψυχαγωγία, διασκέδαση, ταξίδια, δραστηριότητες
10. Ατομικά χαρακτηριστικά π.χ. επιμονή, αισιοδοξία, περιέργεια
11. Κοινωνική/συλλογική ευημερία, ανθρώπινα δικαιώματα, δημοκρατία
12. Ενδιαφέρουσες εμπειρίες, βίωση του παρόντος
13. Αλληλεγγύη, προσφορά στους συνανθρώπους, αλληλουποστήριξη
14. Απουσία δυσάρεστων και ψυχοφθόρων εξωτερικών συνθηκών

β) Συνεκτικότητα

Το κείμενο βαθμολογείται θετικά, εφόσον:

- Γίνεται εισαγωγή στο θέμα.
- Κάθε προϋπόθεση ακολουθείται από μια σύντομη ανάλυση ή αιτιολόγηση.
- Δεν γίνεται απλή αναφορά.
- Δεν υπάρχουν παρεκβάσεις.
- Όλα τα μέρη του κειμένου έχουν άμεση σχέση με το θέμα (Beck & McKeown, 2018).

γ) Συνοχή

Το κείμενο βαθμολογείται θετικά, εφόσον περιλαμβάνει διαρθρωτικές λέξεις και φράσεις που σηματοδοτούν καθαρά τις σχέσεις συνοχής ανάμεσα στις παραγράφους και τις περιόδους

Οργάνωση

Το κείμενο βαθμολογείται θετικά, εφόσον οργανώνεται σε διακριτές παραγράφους.

Λεξιλόγιο

Το κείμενο βαθμολογείται θετικά, εφόσον περιλαμβάνει λέξεις σχετικές με την ευτυχία και τις προϋποθέσεις της.

Σημείωση: Βαθμολογήθηκαν θετικά οι λέξεις που περιλαμβάνονταν σε σχετικό κατάλογο, ο οποίος είχε συνταχθεί πριν τη συγγραφή των κειμένων.

Δομή

α) Πρόλογος

Βαθμολογείται θετικά, εφόσον περιλαμβάνει κάποιο ή κάποια από τα παρακάτω:

1. σαφή αναφορά του θέματος της έκθεσης
2. έναν ορισμό της ευτυχίας
3. τη σημασία της ευτυχίας
4. διαπίστωση της δυσκολίας να οριστεί ή να επιτευχθεί σήμερα
5. γενικές διατυπώσεις ή σχόλια για την έννοια της ευτυχίας
6. μία αφορμή για την συγγραφή του κειμένου
7. τον υποκειμενικό χαρακτήρα της έννοιας

β) Κυρίως θέμα

Βαθμολογείται θετικά, εφόσον:

- 1) Περιλαμβάνει συγκεκριμένες προϋποθέσεις για την επίτευξη της ευτυχίας. Αποδεκτές προϋποθέσεις θεωρούνται αυτές που απαριθμούνται στις ιδέες.
- 2) Ακολουθεί τους κανόνες παραγραφοποίησης.

γ) Επίλογος

Βαθμολογείται θετικά, εφόσον περιλαμβάνει ανακεφαλαίωση ή/ και συμπέρασμα.

3. Διαδικασία

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας στο σχολικό πλαίσιο, αρχικά ελήφθη η αδειοδότηση για την έρευνα από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ. Η έρευνα διεξήχθη σε δέκα Λύκεια του νομού Αττικής και Δωδεκανήσων. Πραγματοποιήθηκε αρχικά τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές και τις διευθύντριες Λυκείων, κατά την οποία παρουσιάστηκαν σύντομα ο σκοπός της έρευνας και η διαδικασία που χρειαζόταν να ακολουθηθεί. Εφόσον οι αξιολογητές/τριες λάμβαναν την αρχική συγκατάθεση των Διευθυντών και των Διευθυντριών, τους έστελναν το έγγραφο της αδειοδότησης και πραγματοποιούνταν μια συνάντηση, κατά την οποία γινόταν αναλυτική συζήτηση για την διαδικασία και τα αξιολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν και διανέμονταν τα έντυπα συγκατάθεσης για τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών της Γ' Λυκείου. Η έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά στα σχολεία, των οποίων οι διευθυντές και οι διευθύντριες παραχώρησαν την τελική άδεια στις αξιολογήτριες και τους αξιολογητές, μετά την αναλυτική ενημέρωση για τις λεπτομέρειες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν, εφόσον είχαν επιστρέψει υπογεγραμμένη από κηδεμόνα δήλωση συγκατάθεσης για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Από τους μαθητές και τις μαθήτριες που επέστρεψαν υπογεγραμμένα τα έντυπα συγκατάθεσης συμμετείχαν όσοι έχουν διάγνωση ΕΜΔ από τα ΚΕΔΑΣΥ και επιλέχθηκε τυχαία ίσος αριθμός τυπικών μαθητών και μαθητριών εξισωμένων ως προς το φύλο και την περιοχή φοίτησης, για να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική και οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες μπορούσαν ανά πάσα στιγμή να αποχωρήσουν από τη διαδικασία, εφόσον το επιθυμούσαν.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν ως αξιολογητές και αξιολογήτριες προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες του ΕΚΠΑ. Κριτήριο για την ένταξή τους στην ερευνητική ομάδα ήταν η φοίτηση σε τμήματα του ΕΚΠΑ που σχετίζονται με την εκπαίδευση (Παιδαγωγικά και Φιλολογικό) και η παρακολούθηση εκπαίδευσης για τον τρόπο που χρειάζεται να χορηγηθούν τα αξιολογικά δεδομένα. Οι αξιολογήσεις πραγματοποιούνταν σε ξεχωριστή αίθουσα και διαρκούσαν τρεις διδακτικές ώρες που επιλέγονταν από τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες, ώστε να μην διαταραχθεί η λειτουργία των Λυκείων και το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών. Σε κάποιες περιπτώσεις ήταν διαδοχικές, ενώ σε άλλες

ήταν σε διαφορετικές ημέρες. Στον κάθε μαθητή ή μαθήτρια δινόταν ένα τετράδιο, στο οποίο περιλαμβάνονταν όλα τα φύλλα των απαντήσεών του και ένας κωδικός, ώστε να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

Η αξιολόγηση ξεκινούσε με τη συμπλήρωση της κλίμακας αξιολόγησης της σιωπηλής ευχέρειας. Οι αξιολογήτριες και αξιολογητές οι διάβαζαν δυνατά τις οδηγίες συμπλήρωσης και στη συνέχεια δίνονταν δύο λεπτά για εξάσκηση στη φόρμα, που λειτουργεί ως παράδειγμα. Στη συνέχεια, έλεγχαν τις φόρμες εξάσκησης, για να βεβαιωθούν πως έχει γίνει κατανοητή η λογική της συμπλήρωσης και διόρθωναν τα λάθη στη συμπλήρωση, όπου υπήρχαν. Ένα παράδειγμα λάθους, σύμφωνα με τις οδηγίες συμπλήρωσης της κλίμακας, είναι η τοποθέτηση κάθετων γραμμών στο τέλος της κάθε σειράς. Ακολούθως χρονομετρούσαν τρία λεπτά για τη συμπλήρωση της καθεμίας από τις δύο επόμενες φόρμες. Την ίδια διδακτική ώρα πραγματοποιούνταν η χορήγηση του τεστ νοημοσύνης. Στην αρχή παρουσιάζονταν ομαδικά στους μαθητές και τις μαθήτριες τέσσερα παραδείγματα, ώστε να γίνει κατανοητή η λογική της συμπλήρωσης του τεστ και οι αξιολογήτριες και οι αξιολογητές απαντούσαν στις απορίες των μαθητών. Στη συνέχεια ο καθένας συμπλήρωνε το τεστ ατομικά, χωρίς να δίνεται χρονικός περιορισμός. Καθόλη τη διάρκεια της ώρας οι αξιολογήτριες και οι αξιολογητές επέβλεπαν την διαδικασία, ώστε να ελέγχουν ότι δεν υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και ο καθένας συμπληρώνει ατομικά.

Τη δεύτερη διδακτική ώρα συμπληρώνονταν το ερωτηματολόγιο των κινήτρων και το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου για την αυτορρύθμιση στη γραπτή έκφραση. Όλες οι ερωτήσεις διαβάζονταν δυνατά, ώστε να είναι βέβαιο πως όλοι τις έχουν κατανοήσει, παρέχονταν διευκρινίσεις, εφόσον ζητούνταν, και οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπλήρωναν τις απαντήσεις τους ταυτόχρονα.

Η τρίτη διδακτική ώρα ήταν αφιερωμένη στη δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου. Όπως προαναφέρθηκε, δόθηκε χρονικό περιθώριο 30 λεπτών και η οδηγία να συγγράψουν ένα καλά δομημένο κείμενο με πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο και να επιλέξουν οι ίδιοι επικοινωνιακό πλαίσιο. Οι αξιολογήτριες και οι αξιολογητές δεν παρείχαν περαιτέρω οδηγίες και επεξηγήσεις στους μαθητές. Μετά τη συγγραφή της έκθεσης οι μαθητές και οι μαθήτριες

συμπλήρωναν το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου της αυτορρύθμισης, το οποίο αφορούσε τις στρατηγικές που αξιοποίησαν για τη συγγραφή του κειμένου που μόλις ολοκλήρωσαν.

Το τελικό προϊόν της συγγραφής βαθμολογήθηκε από τη συγγραφέα της παρούσας εργασίας ως προς το περιεχόμενο, την οργάνωση, το λεξιλόγιο και τη δομή, με βάση τα προκαθορισμένα κριτήρια που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Το 10% των γραπτών βαθμολογήθηκε ανεξάρτητα από δεύτερη αξιολογήτρια βάσει των ίδιων κριτηρίων, προκειμένου να ελεγχθεί η ακρίβεια των κριτηρίων και η αξιοπιστία της βαθμολόγησης και η συμφωνία ανάμεσα στις δύο διαφορετικές βαθμολογήσεις ήταν 96%.

Γ. Αποτελέσματα

1. Σύγκριση των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης των μαθητών και των μαθητριών με ΕΜΔ και της ΤΑ

Στόχος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν η σύγκριση των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και των ΤΑ ως προς τα κίνητρα και τον βαθμό αυτορρύθμισης. Για τη σύγκριση των δύο ομάδων εφαρμόστηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα (Πίνακας 4) έδειξαν ότι τα κίνητρα των μαθητών και των μαθητριών ΤΑ (ΜΟ=63,1, ΤΑ=16,06) ήταν ισχυρότερα από εκείνα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ (ΜΟ= 60,26, ΤΑ=25,07). Ωστόσο η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική, [$t(60)=0,530, p=0,6$].

Πίνακας 4. Σύγκριση των κινήτρων στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ και τους τυπικούς

Ομάδες	N	ΜΟ	ΤΑ	F	t	df	p
ΤΑ	31	63,097	16,059	0,562	0,531	60	0,597
ΕΜΔ	31	60,258	25,072				

Όσον αφορά τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα των συμμετεχόντων των δύο ομάδων, αλλά και τις επιμέρους κατηγορίες των κινήτρων, οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Εντοπίστηκε ωστόσο μία τάση για την ομάδα των μαθητών και

των μαθητριών με ΕΜΔ (ΜΟ=9,87, ΤΑ=4,09), σε σύγκριση με εκείνη των μαθητών και μαθητριών ΤΑ (ΜΟ=7,90, ΤΑ=3,99), να εμφανίζουν συχνότερα απουσία κινήτρων, [$t(60)=-1,919, p=0,06$]. Τα αποτελέσματα για τις κατηγορίες των κινήτρων παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Σύγκριση των κατηγοριών των κινήτρων στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ και τους τυπικούς

Κατηγορίες κινήτρων	Ομάδες	ΜΟ	ΤΑ	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Εσωτερικά κίνητρα	ΤΑ	31,161	8,438	1,695	-0,118	60	0,906
	ΕΜΔ	31,452	10,733				
Εσωτερικά για τη γνώση	ΤΑ	11,290	3,580	2,071	-0,442	60	0,660
	ΕΜΔ	11,742	4,427				
Εσωτερικά για την επίτευξη	ΤΑ	10,000	4,282	0,819	0,732	60	0,467
	ΕΜΔ	9,226	4,047				
Εσωτερικά για αισθητηριακή διέγερση	ΤΑ	9,871	3,304	0,129	-0,696	60	0,489
	ΕΜΔ	10,484	3,623				
Εξωτερικά κίνητρα	ΤΑ	31,936	9,906	0,564	0,761	60	0,450
	ΕΜΔ	28,807	20,634				
Εξωτερική ρύθμιση	ΤΑ	10,419	3,107	0,704	0,038	60	0,970
	ΕΜΔ	10,387	3,575				

Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση	TA	8,774	4,161	1,087	1,103	60	0,274
	EMΔ	5,032	18,427				
Εξωτερική ρύθμιση με ταύτιση	TA	12,742	4,690	0,119	-0,548	60	0,585
	EMΔ	13,387	4,573				
Απουσία κινήτρων	TA	7,903	3,986	0,095	-1,919	60	0,060
	EMΔ	9,871	4,089				

Οι μαθητές και οι μαθήτριες TA (MO=116,129, TA=26,642) παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα στο βαθμό αυτορρύθμισης (Πίνακας 6) σε σύγκριση με την ομάδα των EMΔ (MO=122,03, TA=32,76). Παρόλα αυτά η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν ήταν στατιστικά σημαντική, [$t(60)=-0,778, p=0,44$].

Πίνακας 6. Σύγκριση του βαθμού αυτορρύθμισης στους μαθητές και τις μαθήτριες με EMΔ και τους τυπικούς

Ομάδες	MO	TA	F	t	df	p
TA	116,129	26,642	0,002	-0,778	60	0,439
EMΔ	122,032	32,755				

2. Σύγκριση των χαρακτηριστικών της γραπτής έκφρασης των μαθητών και μαθητριών με EMΔ και των τυπικών

Στόχος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος ήταν η σύγκριση του περιεχομένου, της δομής, της οργάνωσης και του λεξιλογίου στα γραπτά κείμενα των μαθητών και μαθητριών με EMΔ και με TA. Για τη σύγκριση των χαρακτηριστικών της γραπτής έκφρασης εφαρμόστηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ως προς το περιεχόμενο, τα αποτελέσματα (Πίνακας 7) έδειξαν ότι

οι μαθητές και οι μαθήτριες ΤΑ (ΜΟ=8,36, ΤΑ=1,78) είχαν καλύτερη επίδοση από εκείνους με ΕΜΔ (ΜΟ=7,16, ΤΑ=2,56). Η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική, $[t(60)=2,133, p<0,05]$. Πιο συγκεκριμένα, ο αριθμός των ιδεών που περιλαμβάνονταν στα κείμενα των μαθητών δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά. Ωστόσο, οι δύο ομάδες διέφεραν περισσότερο ως προς τη συνοχή και τη συνεκτικότητα. Η συνοχή των κειμένων των μαθητών και μαθητριών ΤΑ (ΜΟ=1,77, ΤΑ=0,5) παρουσιάστηκε καλύτερη σε σύγκριση με εκείνη των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ (ΜΟ=1,48, ΤΑ=0,72). Έτσι εντοπίστηκε μία τάση για καλύτερη συνοχή στην ομάδα των μαθητών και μαθητριών ΤΑ, $[t(53,139)=1,840, p=0,07]$. Η συνεκτικότητα στα κείμενα των μαθητών και μαθητριών ΤΑ (ΜΟ=3,36, ΤΑ=0,88) ήταν καλύτερη από εκείνη στην ομάδα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ (ΜΟ=2,81, ΤΑ=1,28). Η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική, $[t(60)=1,972, p=0,053]$.

Πίνακας 7. Σύγκριση του περιεχομένου των γραπτών κειμένων στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ και τους τυπικούς

Περιεχόμενο	Ομάδες	ΜΟ	ΤΑ	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>																												
Αριθμός ιδεών	ΤΑ	3,226	1,203	0,027	1,135	60	0,261																												
	ΕΜΔ	2,871	1,258					Συνεκτικότητα	ΤΑ	3,355	0,877	2,100	1,972	60	0,053	ΕΜΔ	2,808	1,276	Συνοχή	ΤΑ	1,774	0,497	10,094	1,840	53,139	0,071	ΕΜΔ	1,484	0,724	Συνολικό περιεχόμενο	ΤΑ	8,355	1,780	3,188	2,133
Συνεκτικότητα	ΤΑ	3,355	0,877	2,100	1,972	60	0,053																												
	ΕΜΔ	2,808	1,276					Συνοχή	ΤΑ	1,774	0,497	10,094	1,840	53,139	0,071	ΕΜΔ	1,484	0,724	Συνολικό περιεχόμενο	ΤΑ	8,355	1,780	3,188	2,133	60	0,037	ΕΜΔ	7,161	2,557						
Συνοχή	ΤΑ	1,774	0,497	10,094	1,840	53,139	0,071																												
	ΕΜΔ	1,484	0,724					Συνολικό περιεχόμενο	ΤΑ	8,355	1,780	3,188	2,133	60	0,037	ΕΜΔ	7,161	2,557																	
Συνολικό περιεχόμενο	ΤΑ	8,355	1,780	3,188	2,133	60	0,037																												
	ΕΜΔ	7,161	2,557																																

Τα κείμενα των μαθητών και μαθητριών ΤΑ (ΜΟ=6,55, ΤΑ=1,77) είχαν καλύτερη δομή από εκείνα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ (ΜΟ=5,55, ΤΑ=1,9). Η διαφορά στη δομή ήταν στατιστικά σημαντική, $[t(60)=2,149, p<0,05]$. Το στοιχείο της δομής που διαφοροποιούνταν

σε μεγαλύτερο βαθμό ήταν η παραγραφοποίηση. Ως προς την παραγραφοποίηση η ομάδα των μαθητών και των μαθητριών ΤΑ (ΜΟ=1,55, ΤΑ=1,23) είχε καλύτερη επίδοση σε σύγκριση με την ομάδα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ (ΜΟ=1,03, ΤΑ=0,871). Με βάση αυτή τη διαφορά εντοπίστηκε μία τάση για καλύτερη επίδοση στην παραγραφοποίηση της ομάδας με τους μαθητές και μαθήτριες ΤΑ, $[t(54)=1,900, p=0,06]$. Η διαφορά στη δομή των επιμέρους τμημάτων της έκθεσης (πρόλογος, κυρίως θέμα, επίλογος) δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα για τη σύγκριση της δομής παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8. Σύγκριση της δομής των γραπτών κειμένων στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ και τους τυπικούς

Δομή	Ομάδες	ΜΟ	ΤΑ	F	t	df	p
Πρόλογος	ΤΑ	1,645	0,551	3,083	1,237	60	0,221
	ΕΜΔ	1,452	0,675				
Κυρίως Θέμα	ΤΑ	1,871	0,341	3,461	0,894	60	0,375
	ΕΜΔ	1,774	0,497				
Επίλογος	ΤΑ	1,484	0,724	5,115	0,932	57,339	0,355
	ΕΜΔ	1,290	0,902				
Παραγραφοποίηση	ΤΑ	1,548	1,234	10,609	1,900	54,081	0,063
	ΕΜΔ	1,032	0,874				
Συνολικό Δομή	ΤΑ	6,548	1,767	0,157	2,149	60	0,036
	ΕΜΔ	5,548	1,895				

Η οργάνωση των κειμένων των δύο ομάδων δε διέφερε σημαντικά (Πίνακα 9). Το λεξιλόγιο στα κείμενα της ομάδας των μαθητών και μαθητριών ΤΑ (ΜΟ=5,32, ΤΑ=2,52) ήταν πλουσιότερο από εκείνο στην ομάδα με τις ΕΜΔ (ΜΟ=3,87, ΤΑ=2,58). Η διαφορά στο

λεξιλόγιο των κειμένων ήταν στατιστικά σημαντική, [$t(60)=2,241$, $p<0,05$]. Τα αναλυτικά δεδομένα παρουσιάζονται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 9. Σύγκριση της οργάνωσης των γραπτών κειμένων στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ και τους τυπικούς

Οργάνωση	Ομάδες	ΜΟ	ΤΑ	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Συνολική οργάνωση	ΤΑ	1,968	0,180	9,668	1,470	39,152	0,149
	ΕΜΔ	1,839	0,454				

Πίνακας 10. Σύγκριση του λεξιλογίου των γραπτών κειμένων στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ και τους τυπικούς

Λεξιλόγιο	Ομάδες	ΜΟ	ΤΑ	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Συνολική οργάνωση	ΤΑ	5,323	2,522	0,001	2,241	60	0,029
	ΕΜΔ	3,871	2,579				

3. Σχέση ανάμεσα στα κίνητρα, τον βαθμό αυτορρύθμισης και τα χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης στους μαθητές με ΕΜΔ και ΤΑ

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα κίνητρα, το βαθμό αυτορρύθμισης και την επίδοση στον γραπτό λόγο των μαθητών και μαθητριών Γ' λυκείου αξιοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης του Pearson. Η διερεύνηση της σχέσης των παραπάνω μεταβλητών πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για την ομάδα των μαθητών και των μαθητριών με ΕΜΔ και για την ομάδα με ΤΑ. Για την ομάδα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ τα εσωτερικά κίνητρα παρουσίασαν θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αυτορρύθμιση, [$r=0,427$, $p<0,05$]. Αντίθετα τα εξωτερικά κίνητρα δεν παρουσίαζαν σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή της αυτορρύθμισης. Επιπλέον, τόσο τα εσωτερικά, όσο και τα εξωτερικά κίνητρα δεν είχαν

σημαντική στατιστικά σχέση με κανένα από τα χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης. Η αυτορρύθμιση είχε θετική, στατιστικά σημαντική σχέση μόνο με τη δομή του κυρίως θέματος, [$r=0,393$, $p<0,05$]. Με τις υπόλοιπες μεταβλητές των χαρακτηριστικών της γραπτής έκφρασης δεν υπήρχε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση. Τα αποτελέσματα για την ομάδα των ΕΜΔ παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 11.

Για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΤΑ η αυτορρύθμιση παρουσίαζε θετική, στατιστικά σημαντική σχέση τόσο με τα εσωτερικά, [$r=0,480$, $p<0,01$], όσο και με τα εξωτερικά κίνητρα, [$r=0,5$, $p<0,01$]. Η αυτορρύθμιση είχε επίσης θετική, στατιστικά σημαντική σχέση με τη συνεκτικότητα των κειμένων, [$r=0,416$, $p<0,05$]. Τα εσωτερικά κίνητρα είχαν θετική σχέση, στατιστικά σημαντική, μόνο με τη συνεκτικότητα, [$r=0,357$, $p<0,05$] και τη δομή του προλόγου, [$r=0,450$, $p<0,05$] και με καμία άλλη από τις μεταβλητές της γραπτής έκφρασης. Τα εξωτερικά κίνητρα είχαν επίσης στατιστικά σημαντική σχέση με τη συνεκτικότητα, [$r=0,432$, $p<0,05$] και με τη δομή του προλόγου, [$r=0,436$, $p<0,05$]. Τα αποτελέσματα για την ομάδα των μαθητών και μαθητριών με ΤΑ παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 12.

Συνοψίζοντας ενώ για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΤΑ εντοπίστηκε σημαντική στατιστικά συσχέτιση της αυτορρύθμισης στην παραγωγή γραπτού λόγου με τις δύο κατηγορίες των κινήτρων (εσωτερικά και εξωτερικά), για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ μόνο τα εσωτερικά κίνητρα είχαν σημαντική σχέση με το βαθμό της αυτορρύθμισης. Επιπλέον, αν και δεν εντοπίστηκε σχέση ανάμεσα στα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ, για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΤΑ τα κίνητρα είχαν θετική, στατιστικά σημαντική σχέση με τη συνεκτικότητα και τη δομή του προλόγου. Τέλος, εντοπίστηκε θετική στατιστικά σημαντική σχέση της αυτορρύθμισης με τη δομή του κυρίως θέματος στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ και με τη συνεκτικότητα των κειμένων για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΤΑ.

Πίνακας 11. Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης (Pearson's *r*) για τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών των κινήτρων, των χαρακτηριστικών της γραπτής έκφρασης και της αυτορρύθμισης για την ομάδα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Εσωτερικά κίνητρα											
2.Εξωτερικά κίνητρα	,198										
3.Ιδέες	-,047	,057									
4.Συνεκτικότητα	,016	-,020	,482								
			**								
5.Συνοχή	,100	,189	,254	,429*							
6.Οργάνωση	-,128	,292	,079	,002	,650						
					**						
7.Λεξιλόγιο	,038	-,114	,221	,225	,320	,351					
8.Δομή Προλόγου	,058	,176	,306	,569	,356*	,354	,379				
				**		*					
9.Δομή Κυρίως Θέματος	-,068	-,089	,644	,559	,128	-,019	,184	,215			
			**	**							
10.Δομή Παραγράφων	-,154	,181	,125	,364*	,238	,265	,297	,144	,094		
11.Δομή Επιλόγου	-,014	,258	,064	,311	,594	,525	-,041	,270	,300	,199	
					**	**					
12.Αυτορρύθμιση	,427*	,209	,313	,228	,016	-0,18	,099	,164	,393	,079	,170
									**		

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, $N = 31$

Πίνακας 12. Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης (Pearson's *r*) για τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών των κινήτρων, των χαρακτηριστικών της γραπτής έκφρασης και της αυτορρύθμισης για την ομάδα των μαθητών και μαθητριών με ΤΑ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Εσωτερικά κίνητρα											
2.Εξωτερικά κίνητρα	,530 **										
3.Ιδέες	,226	,119									
4.Συνεκτικότητα	,357*	,432*	,300								
5.Συνοχή	,200	,254	,032	,037							
6.Οργάνωση	,026	-,151	,035	-,136	,289						
7.Λεξιλόγιο	,073	,168	,382*	,142	,379*	,318					
8.Δομή Προλόγου	,450*	,436*	,326	,476 **	,306	-,120	,157				
9.Δομή Κυρίως Θέματος	,297	,353	,643 **	,381*	,019	-0,70	,089	,458 **			
10.Δομή Παραγράφου	-,265	,191	-,131	,184	,317	-,218	,348	,002	-,143		
11.Δομή Επιλόγου	,036	,111	-,015	,140	,406*	,380*	,277	,111	-,144	,327	
12.Αυτορρύθμιση	,480 **	,500 **	,134	,416*	,022	,098	,015	,233	,185	-,178	,062

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, $N=31$

4. Πρόβλεψη της επίδοσης της γραπτής έκφρασης από το ΔN, την αναγνωστική ευχέρεια, τα κίνητρα και το βαθμό αυτορρύθμισης

Για να διερευνηθεί η προβλεπτική ικανότητα των γνωστικών μεταβλητών (του ΔN και της αναγνωστικής ευχέρειας) και των συναισθηματικών μεταβλητών (των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης) στην επίδοση στη γραπτή έκφραση στο σύνολο των μαθητών και μαθητριών που απαρτίζουν και τις δύο ομάδες, εφαρμόστηκε η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση. Αρχικά, ελέγχθηκε η προβλεπτική ικανότητα των τεσσάρων ανεξάρτητων μεταβλητών στην επίδοση στο περιεχόμενο της γραπτής έκφρασης (εξαρτημένη μεταβλητή). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν σημαντική προβλεπτική αξία για την τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής [$F(4,57)=5,341, p<0,01$]. Επομένως, η επίδραση των τεσσάρων παραγόντων στο περιεχόμενο της γραπτής έκφρασης των μαθητών και των μαθητριών ήταν στατιστικά σημαντική. Το $R^2=0,273$ υποδεικνύει ότι η τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής εξηγείται από το συνολικό μοντέλο σε ποσοστό 27,3%. Η επίδραση της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής στο περιεχόμενο της γραπτής έκφρασης συνοψίζεται στον Πίνακα 13. Ο ΔN και τα κίνητρα δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στο περιεχόμενο. Η αυτορρύθμιση των μαθητών και μαθητριών είχε επίδραση στο περιεχόμενο, η οποία όμως δε θεωρείται στατιστικά σημαντική [$B=0,018, t=1,895, p=0,63$]. Η αναγνωστική ευχέρεια είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στο περιεχόμενο [$B=0,021, t=3,656, p<0,01$].

Επιπλέον, ελέγχθηκε η προβλεπτική ικανότητα του ΔN, της αναγνωστικής ευχέρειας, των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης στην επίδοση στη δομή στη γραπτή έκφραση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν σημαντική προβλεπτική αξία για την τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής [$F(4,57)=6,332, p<0,001$]. Επομένως, η επίδραση των τεσσάρων παραγόντων στη δομή της γραπτής έκφρασης των μαθητών και των μαθητριών ήταν στατιστικά σημαντική. Το $R^2=0,308$ υποδεικνύει ότι η τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής εξηγείται από το συνολικό μοντέλο σε ποσοστό 30,8%. Η επίδραση της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής στη δομή της γραπτής έκφρασης παρουσιάζεται στον Πίνακα 14. Η αυτορρύθμιση και τα κίνητρα δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στη δομή. Ο ΔN των μαθητών και μαθητριών είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στη δομή [$B=0,644, t=2,522, p<0,05$]. Η αναγνωστική ευχέρεια είχε την σημαντικότερη επίδραση στη δομή [$B=0,018, t=3,829, p<0,001$].

Πίνακας 13. Επίδραση του δείκτη νοημοσύνης, της αναγνωστικής ευχέρειας, των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης στη μεταβλητή του περιεχομένου του γραπτού λόγου

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	B	SE	t	p	R ²
					0,273
Δείκτης Νοημοσύνης	0,522	0,315	1,657	0,103	
Αναγνωστική Ευχέρεια	0,021	0,006	3,589	0,001	
Κίνητρα	0,004	0,014	0,299	0,766	
Αυτορρύθμιση	0,018	0,009	1,895	0,063	

Σημείωση: R²=0,273, F=5,341, p<0,01

Πίνακας 14. Επίδραση του δείκτη νοημοσύνης, της αναγνωστικής ευχέρειας, των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης στη μεταβλητή της δομής του γραπτού λόγου

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	B	SE	t	p	R ²
					0,308
Δείκτης Νοημοσύνης	0,644	0,256	2,522	0,014	
Αναγνωστική ευχέρεια	0,018	0,005	3,829	0,000	
Κίνητρα	0,011	0,011	0,955	0,343	
Αυτορρύθμιση	0,005	0,008	0,700	0,487	

Σημείωση: R²=0,308, F=6,332, p<0,001

Η επίδραση του ΔN, της Αναγνωστικής ευχέρειας, των κινήτρων και της αυτορρύθμισης στην επίδοση των μαθητών και των μαθητριών στην οργάνωση των κειμένων δεν ήταν στατιστικά σημαντική [F(4,57)=1,165, p=0,336]. Το R²=0,076 υποδεικνύει ότι η τιμή της εξαρτημένης

μεταβλητής εξηγείται από το συνολικό μοντέλο σε ποσοστό 7,6%. Επομένως, καμία από τις τέσσερις μεταβλητές δεν πρόβλεψε στατιστικώς σημαντικά την επίδοση των μαθητών στην οργάνωση του γραπτού λόγου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 15.

Πίνακας 15. *Επίδραση του δείκτη νοημοσύνης, της αναγνωστικής ευχέρειας, των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης στη μεταβλητή της οργάνωσης του γραπτού λόγου*

Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	SE	t	p	R ²
					0,076
Δείκτης Νοημοσύνης	-0,033	0,055	-0,612	0,543	
Αναγνωστική ευχέρεια	0,002	0,001	1,678	0,099	
Κίνητρα	0,002	0,002	0,963	0,339	
Αυτορρύθμιση	-0,001	0,002	-0,380	0,705	

Σημείωση: R²=0,076, F=1,165, p=0,336

Η επίδραση του ΔΝ, της Αναγνωστικής ευχέρειας, των κινήτρων και της αυτορρύθμισης στην επίδοση των μαθητών και των μαθητριών στο λεξιλόγιο δεν ήταν στατιστικά σημαντική, F(4,57)=2,194, p=0,081. Το R²=0,133 υποδεικνύει ότι η τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής εξηγείται από το συνολικό μοντέλο σε ποσοστό 13,3%. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές μόνο η ευχέρεια είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών και μαθητριών στο λεξιλόγιο [B=0,019, t=2,623, p<0,05]. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 16.

Συνοψίζοντας η αναγνωστική ευχέρεια έχει σημαντική επίδραση στην επίδοση στο περιεχόμενο (p<0,01), τη δομή (p<0,001) και το λεξιλόγιο (p<0,05) του γραπτού λόγου και ο ΔΝ στη δομή (p<0,05). Η οργάνωση του γραπτού λόγου δεν είναι δυνατό να προβλεφθεί από καμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Πίνακας 16. *.Επίδραση του δείκτη νοημοσύνης, της αναγνωστικής ευχέρειας, των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης στη μεταβλητή του λεξιλογίου του γραπτού λόγου.*

Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	SE	t	p	R ²
					0,133
Δείκτης Νοημοσύνης	0,508	0,399	1,273	0,208	
Αναγνωστική Ευχέρεια	0,019	0,007	2,623	0,011	
Κίνητρα	-0,005	0,017	-0,277	0,783	
Αυτορρύθμιση	0,005	0,012	0,384	0,702	

Σημείωση: R²=0,133, F=2,194, p=0,081

Δ. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα κίνητρα, ο βαθμός αυτορρύθμισης και η επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και των μαθητών και μαθητριών με ΤΑ κατά την τελευταία χρονιά της φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε αν διαφέρει η επίδοση των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και με ΤΑ στις μεταβλητές των κινήτρων και της αυτορρύθμισης, αλλά και στα χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης. Επίσης διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στα κίνητρα, το βαθμό αυτορρύθμισης και τα χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης ξεχωριστά για καθεμία από τις ομάδες των μαθητών και των μαθητριών με ΕΜΔ και με ΤΑ και η επίδραση του ΔΝ, της ευχέρειας στην ανάγνωση, των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης στη γραπτή έκφραση στο σύνολο των συμμετεχόντων.

Τα ευρήματα που προέκυψαν δεν επιβεβαίωσαν την υπόθεση της σημαντικής απόκλισης ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τα κίνητρα και την αυτορρύθμιση, αλλά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία ως προς τις διαφορές στα χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασής τους. Η επίδοση των μαθητών και μαθητριών με ΤΑ ήταν σημαντικά καλύτερη ως προς τις μεταβλητές του περιεχομένου, της δομής και του λεξιλογίου στην γραπτή έκφραση, σε σχέση με εκείνη των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ. Για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ τα

εσωτερικά κίνητρα είχαν στατιστικά σημαντική σχέση με το βαθμό αυτορρύθμισης, σε αντίθεση με τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΤΑ, για τους οποίους τόσο τα εσωτερικά, όσο και τα εξωτερικά κίνητρα φαίνεται να σχετίζονται με το βαθμό αυτορρύθμισης. Ωστόσο, για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ τα κίνητρα δεν παρουσίασαν κάποια σημαντική συσχέτιση με καμία από τις μεταβλητές των χαρακτηριστικών της γραπτής έκφρασης, ενώ για τους μαθητές και τις μαθήτριες ΤΑ τόσο τα εσωτερικά, όσο και τα εξωτερικά κίνητρα είχαν σχέση μόνο με τη συνεκτικότητα και τη δομή του προλόγου. Η αυτορρύθμιση είχε θετική, στατιστικά σημαντική σχέση μόνο με την δομή του κυρίως θέματος για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ και με τη συνεκτικότητα για εκείνους με ΤΑ. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, για το σύνολο των συμμετεχόντων η επίδοση στην αναγνωστική ευχέρεια ήταν δυνατό να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας για την επίδοση στο περιεχόμενο, τη δομή και το λεξιλόγιο στη γραπτή έκφραση, ενώ η αυτορρύθμιση και τα κίνητρα δεν είχαν σημαντική επίδραση σε καμία μεταβλητή της γραπτής έκφρασης. Τέλος, είναι αξιοσημείωτο ότι ο ΔΝ επηρέασε σημαντικά τη δομή της γραπτής έκφρασης. Στις επόμενες ενότητες επιχειρείται η ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων και επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, παρατίθενται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, με βάση τα ευρήματα.

1. Σύγκριση των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης των μαθητών και των μαθητριών με ΕΜΔ και με ΤΑ

Στόχος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να διερευνηθεί η απόκλιση στην λειτουργία των κινήτρων και στο βαθμό αυτορρύθμισης ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ' Λυκείου με ΕΜΔ και με ΤΑ. Με βάση τη βιβλιογραφία, οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ έχουν συνήθως λιγότερα και πιο ανίσχυρα κίνητρα από τους μαθητές και τις μαθήτριες ΤΑ (Graham et al., 2016. Seyed et al., 2017. Sideridis, 2005α). Το χαρακτηριστικό αυτό μάλιστα θεωρείται από ορισμένους ερευνητές θεμελιώδες για τον ορισμό των ΕΜΔ, αλλά και αναπόσπαστο μέρος των αποτελεσματικότερων παρεμβάσεων, καθώς οι παρεμβάσεις που στοχεύουν σε ενίσχυση των κινήτρων έχουν αναδειχθεί ως οι πλέον αποτελεσματικές για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ (Lovett et al., 2020. Sideridis et al., 2016). Βέβαια, σε κάποιες περιπτώσεις η έρευνα δεν εντοπίζει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα κίνητρα των μαθητών με ΕΜΔ και εκείνων με ΤΑ (O'Shea et al., 2017). Επιπλέον, οι έρευνες με βάση την θεωρία του προσανατολισμού στόχων δεν έχουν αναδείξει ξεκάθαρα

αποτελέσματα (Baird et al., 2019. Bouffard & Couture, 2003. Sideridis, 2005a). Είναι αξιοσημείωτο ότι σε έρευνα των Sideridis et al. (2006) τα κίνητρα αναδείχθηκαν ως προβλεπτικοί παράγοντες για τη διάγνωση των ΕΜΔ, με ισχυρή προβλεπτική αξία. Ωστόσο, η επίδραση των κινήτρων ήταν ισχυρότερη με βάση τις έρευνες που βασίζονται στις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας και λιγότερο ισχυρή, σε εκείνες που αξιοποιούν τους προσανατολισμούς στόχων. Η βιβλιογραφία για τα κίνητρα σε δείγμα μαθητών με ΕΜΔ με βάση τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού είναι περιορισμένη. Σε έρευνα των Zisimopoulos και Galanaki (2009) παρατηρήθηκε πως τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ είναι σημαντικά λιγότερα από εκείνα των μαθητών και μαθητριών ΤΑ.

Αντίθετα με το αναμενόμενο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ και ΤΑ ως προς τα κίνητρα που υιοθετούν. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με εκείνο των O'Shea et al. (2017) που εντοπίζει σημαντική διαφοροποίηση στα κίνητρα ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες με διαφορετικές επιδόσεις, αλλά δεν εντοπίζει σημαντική διαφορά ανάμεσα σε εκείνους με ΕΜΔ και χωρίς. Ωστόσο η εν λόγω έρευνα δε βασίζεται στη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού και εστιάζει στο γνωστικό αντικείμενο της Άλγεβρας. Επιπλέον, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες των κινήτρων. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Zisimopoulos και Galanaki (2009). Ωστόσο, καθότι η έρευνα για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα για τα άτομα με ΕΜΔ δεν είναι εκτενής, κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω διερεύνησή τους. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι παρατηρήθηκε πως οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ χαρακτηρίζονται συχνότερα από απουσία κινήτρων, αλλά η διαφορά σε σχέση με την απουσία κινήτρων στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΤΑ δεν ήταν στατιστικά σημαντικά. Παρόλα αυτά εντοπίζεται μία ξεκάθαρη τάση, η οποία είναι σύμφωνη με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία και με την ανάδειξη των περιορισμένων κινήτρων ως ένα κοινό χαρακτηριστικό μεγάλου ποσοστού των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ (Sideridis et al., 2006). Σε μία προσπάθεια ερμηνείας των υπόλοιπων αποτελεσμάτων πρέπει να ληφθεί υπόψιν η ηλικία των συμμετεχόντων και οι ιδιαίτερες συνθήκες που επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών και των μαθητριών κατά τη φοίτηση στην τελευταία τάξη του Λυκείου.

Καθώς οι μαθητές οδηγούνται προς την ενηλικίωση, η ανάγκη για αυτονομία ενισχύεται και ως εκ τούτου τα κίνητρα που υιοθετούν μεταβάλλονται (Diseth et al., 2020). Συγκεκριμένα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές επιλέγουν από τη Β' Λυκείου την κατεύθυνση της προτίμησής τους και διδάσκονται και εξετάζονται κυρίως στα μαθήματα που περιλαμβάνονται σε αυτήν. Αυτή η επιλογή είναι φυσικό να ενισχύει την αίσθηση της αυτονομίας, αλλά και τις αντιλήψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα, καθώς οι μαθητές επιλέγουν την κατεύθυνση συνήθως με βάση την προτίμηση και τις επιδόσεις τους. Σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Bureau et al. (2022), ο βαθμός της αυτονομίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την ενίσχυση της ενδοπροβαλλόμενης ρύθμισης, της ρύθμισης με ταύτισης και των εσωτερικών κινήτρων. Η επίδραση αυτού του παράγοντα στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ δεν έχει διερευνηθεί από τη βιβλιογραφία. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, είναι λογικό τα κίνητρα να επηρεάζονται, καθώς για τους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ' Λυκείου η αξιολόγηση γίνεται καθοριστικότερη για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών, καθώς το απολυτήριο του Λυκείου και η προαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την ένταξη στην αγορά εργασίας. Επομένως, είναι λογικό η ρύθμιση από εξωτερικούς παράγοντες να αποκτά καθοριστικότερο ρόλο, όσο γίνεται πιο ισχυρή και πιο σημαντική για την εξέλιξη της ενήλικής ζωής των μαθητών τόσο για τους μαθητές με ΤΑ, όσο και για εκείνους με ΕΜΔ. Σύμφωνα με τη Γνωστική Θεωρία της Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory), η επιβολή περιοριστικών εξωτερικών επιβραβεύσεων και τιμωριών (όπως η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο) λειτουργεί υπονομευτικά στα εσωτερικά κίνητρα και είναι πιθανό να ενισχύσει τα εξωτερικά κίνητρα και τη λειτουργία μορφών της εξωτερικής ρύθμισης (Deci and Ryan, 1980. Rummel & Feinberg, 1988).

Η έρευνα έχει επιβεβαιώσει την ενίσχυση των ελεγχόμενων κινήτρων και τα μειωμένα αυτόνομα κίνητρα στους μαθητές και τις μαθήτριες του Λυκείου (Ratelle et al., 2007). Ωστόσο σε άλλες περιπτώσεις εντοπίζει μειωμένα αυτόνομα και παράλληλα λιγότερα εξωτερικά κίνητρα (Diseth et al., 2020. Corpus et al, 2009). Η γενικότερη μείωση των κινήτρων στο δεύτερο μισό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ίσως οφείλεται στη γενικότερη τάση απόρριψης της επίδρασης των ενηλίκων και των επακόλουθων που προκύπτουν από την ανατροφοδότησή τους, όπως η βαθμολογία και οι εξετάσεις (Diseth et al, 2020). Καθώς το ζήτημα είναι εξαιρετικά σύνθετο, ο βαθμός στον οποίο η αυτονομία ή η επιβολή ισχυρότερων επακόλουθων

επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και ΤΑ δεν είναι δυνατό διερευνηθεί από την παρούσα έρευνα. Ωστόσο, συνάγεται το συμπέρασμα πως θα ήταν βοηθητικό να διερευνηθεί η επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων που ενισχύουν την αυτονομία (συμπεριφορά γονέων και καθηγητών, ανάγκη για λήψη αποφάσεων και ανάληψη ευθυνών, επιλογή κατεύθυνσης στο σχολείο), σε συνδυασμό με τα καθοριστικότερα περιβαλλοντικά επακόλουθα στα κίνητρα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ.

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, ο βαθμός αυτορρύθμισης των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ στη γραπτή έκφραση, αν και χαμηλότερος από εκείνον των μαθητών και μαθητριών με ΤΑ, δεν είχε στατιστικά σημαντική διαφορά. Το εν λόγω αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών, εντοπίζεται σημαντικό έλλειμμα στην αυτορρύθμιση των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ (Garcia & Fidalgo, 2008. Graham et al., 2016. Reid et al., 2012). Οι μαθητές με ΕΜΔ έχουν την τάση να χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές και να προσπαθούν λιγότερο σε δυσκολότερες δραστηριότητες (Meltzer et al., 2004). Ειδικότερα, η αξιοποίηση αυτορρυθμιστικών στρατηγικών στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές με ΕΜΔ είναι περιορισμένη, βιαστική και αναποτελεσματική.

Ωστόσο, για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων πρέπει να ληφθεί υπόψιν το έλλειμμα στις μεταγνωστικές δεξιότητες που παρουσιάζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ. Η έρευνα έχει αναδείξει την τάση των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους και τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (Meltzer et al., 2002. Stone & May, 2002). Αυτό ίσως οφείλεται σε παράγοντες όπως τα μεταγνωστικά ελλείμματα, τα διαφορετικά κριτήρια αυτοαξιολόγησης, οι διαφορετικές αξιολογήσεις που λαμβάνουν από διαφορετικούς ενήλικες, η αναντιστοιχία προσπάθειας και αποτελέσματος ή η ανάγκη για αυτοπροστασία (Stone & May, 2002). Επομένως, τα εργαλεία αξιολόγησης που βασίζονται στις αναφορές των ίδιων (π.χ. ερωτηματολόγια) συχνά επηρεάζονται από την αδυναμία ρεαλιστικής αυτοαξιολόγησης και τις υπεραισιόδοξες καταγραφές στρατηγικών. Επιπλέον, οι μαθητές με ΕΜΔ συχνά εφαρμόζουν στρατηγικές, αλλά αφιερώνουν ανεπαρκή χρόνο σε αυτές, δεν τις εφαρμόζουν σωστά ή επιλέγουν στρατηγικές ακατάλληλες και ανεπαρκείς για την επίτευξη του στόχου τους (Garcia & Fidalgo, 2008). Επομένως, είναι πιθανό οι μαθητές με ΕΜΔ να απάντησαν πως χρησιμοποίησαν ορισμένες στρατηγικές, στις οποίες όμως δεν αφιέρωσαν

επαρκή χρόνο ή δεν εξυπηρετούσαν στην επίτευξη του στόχου τους. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την υπεραισιόδοξη καταγραφή των στρατηγικών που αξιοποιούν στο ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να συμπληρώσουν

Προκειμένου να ερμηνευτούν τα μη αναμενόμενα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη σύγκριση των κινήτρων και του βαθμού αυτορρύθμισης, χρειάζεται να συνυπολογιστεί ότι συχνά οι συμμετέχοντες σε έρευνες που καλούνται να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια επιλέγουν την κοινωνικά αποδεκτή απάντηση ή εκείνη που θα δημιουργήσει την θετικότερη εντύπωση για τους ίδιους (socially desirable responding). Αυτό είναι δυνατό να οδηγήσει σε αλλοίωση των πραγματικών μετρήσεων (Van de Mortel, 2008). Μάλιστα, συνήθως οι άνθρωποι που επιλέγουν την κοινωνικά αποδεκτή απάντηση, προκειμένου να δημιουργήσουν θετική εντύπωση είναι εκείνοι που έχουν περισσότερη ανάγκη από την κοινωνική αποδοχή, δηλαδή εκείνοι που την έχουν στερηθεί (King and Brunner, 2000). Οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ έχουν συνήθως ελλείμματα ως προς την κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους τους και συχνά κρίνονται με βάση στερεοτυπικές απόψεις, γεγονός που μπορεί να δημιουργεί ανάγκη για κοινωνική αποδοχή (Estell et al., 2008).

2. Σύγκριση των χαρακτηριστικών της γραπτής έκφρασης των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και με ΤΑ

Στόχος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος ήταν η σύγκριση ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών με ΕΜΔ και εκείνων με ΤΑ ως προς τα χαρακτηριστικά της γραπτής τους έκφρασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε αυτό το ερώτημα συμφωνούν σε γενικές γραμμές με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία. Η επίδοση των μαθητών με ΕΜΔ στο περιεχόμενο, τη δομή και το λεξιλόγιο ήταν συνολικά χαμηλότερη από εκείνη των μαθητών ΤΑ και η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ήταν στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία (Graham et al., 2016. Gregg & Nelson, 2018. Koutsoftas & Gray, 2012). Ο μόνος τομέας στο οποίο τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι η οργάνωση.

Συγκεκριμένα, ως προς τα επιμέρους κριτήρια ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα που αφορούν το περιεχόμενο. Αρχικά, δεν εντοπίζεται σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες στην

παραγωγή ιδεών, εύρημα που συμφωνεί με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία τα ελλείμματα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ δεν εντοπίζονται στην παραγωγή των ιδεών, αλλά στην οργάνωση και διαχείρισή τους (Koutsoftas, 2016). Η μεγαλύτερη και στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στη συνεκτικότητα, ενώ εντοπίζεται μία τάση για χαμηλότερη επίδοση στη συνοχή. Η βιβλιογραφία δεν συμφωνεί ως προς την επίδοση των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ στη συνοχή και τη συνεκτικότητα. Σύμφωνα με τους Gregg & Nelson (2018), η συνοχή και η συνεκτικότητα στα κείμενα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ δε διαφέρουν σε σύγκριση με τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΤΑ. Ειδικότερα, στις μεγαλύτερες ηλικίες, σύμφωνα με την έρευνα των Gregg και Hoy (1989) δεν εντοπίζονται διαφορές στη συνοχή. Ωστόσο στην έρευνα των Gregg και Hoy συμμετείχαν φοιτητές, οι οποίοι κλήθηκαν να συγγράψουν αφηγηματικά κείμενα. Η συγγραφή πραγματολογικών κειμένων συνιστά μία πιο απαιτητική δραστηριότητα για τους μαθητές με ΕΜΔ.

Από την παρούσα έρευνα συνάγεται το συμπέρασμα πως τα ελλείμματα των μαθητών με ΕΜΔ στην γραπτή έκφραση δεν περιορίζονται στις χαμηλότερης τάξης δεξιότητες (ορθογραφικά λάθη, λεξιλόγιο, έκταση κ.α.), αλλά εντοπίζονται και σε περισσότερο ποιοτικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με υψηλής τάξης δεξιότητες, όπως η οργάνωση των ιδεών, η συνεκτικότητα και η παραγραφοποίηση. Η βιβλιογραφία έχει σε κάποιες περιπτώσεις επιβεβαιώσει τα ελλείμματα στις υψηλότερης τάξης δεξιότητες στους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ (Gregg et al., 2007). Οι υψηλής τάξης δεξιότητες σχετίζονται με περίπλοκες λειτουργίες και είναι πιθανό να προκύπτουν από την ανεπαρκή προετοιμασία κατά το στάδιο του σχεδιασμού. Συχνά οι μαθητές με ΕΜΔ παρακάμπτουν τα στάδια του σχεδιασμού και της αξιολόγησης, προκειμένου να εξοικονομήσουν νοητικούς πόρους, τους οποίους αξιοποιούν σε βασικές γλωσσικές δεξιότητες, όπως η ορθογραφημένη γραφή. Αυτό έχει συχνά ως αποτέλεσμα να αφιερώνουν ανεπαρκή χρόνο και νοητικούς πόρους στα στάδια του σχεδιασμού και της αξιολόγησης (Gregg & Nelson, 2018). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί πως οι δεξιότητες που αξιοποιούνται κατά το στάδιο της μεταγραφής του κειμένου, καταλαμβάνουν σημαντικό χώρο στη μνήμη εργασίας, αφήνοντας ελεύθερο ανεπαρκή χώρο για τις υψηλής τάξης δεξιότητες (Berninger, 1999). Σε αυτό είναι πιθανό να οφείλονται και τα ελλείμματα στο λεξιλόγιο, καθώς συχνά οι μαθητές επιλέγουν πιο απλές λέξεις και απορρίπτουν άλλες, προκειμένου να είναι σίγουροι πως γνωρίζουν την ορθογραφημένη γραφή τους (Διακογιώργη κ.α., 2021).

Ο περιορισμένος αριθμός των ερευνών και οι διαφοροποιήσεις στη μεθοδολογία καθιστούν ωφέλιμη την περαιτέρω ενασχόληση των ερευνητών με τα ελλείμματα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ στην γραπτή έκφραση σε μακροσκοπικά επίπεδο, με κριτήρια όπως η συνεκτικότητα και η δομή που επηρεάζουν τη συνολική επίδοση και την ποιότητα των τελικών κειμένων. Οι περισσότερες έρευνες αξιοποιούν κριτήρια που περιορίζονται στο επίπεδο της λέξης και της πρότασης, όπως η έκταση, η συντακτική πολυπλοκότητα και η ορθογραφημένη γραφή ή ολιστικές βαθμολογίες για την ποιότητα. Επομένως, κρίνεται σκόπιμη η αξιοποίηση κριτηρίων που βαθμολογούν τη σύνδεση ανάμεσα στις προτάσεις και τις παραγράφους, τη δομή και την οργάνωση των κειμένων.

3. Σχέση ανάμεσα στα κίνητρα, τον βαθμό αυτορρύθμισης και την επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου στους μαθητές με ΕΜΔ και με ΤΑ

Στόχος του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στα κίνητρα, το βαθμό αυτορρύθμισης και την επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου στους μαθητές με ΕΜΔ και με ΤΑ. Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια απαιτητική διαδικασία και προϋποθέτει την κατάκτηση και αξιοποίηση διαφορετικών δεξιοτήτων (Camacho et al., 2021). Ως εκ τούτου είναι αναμενόμενο να απαιτείται η λειτουργία ισχυρών κινήτρων και η αξιοποίηση αυτορρυθμιστικών στρατηγικών κατά τα στάδια του σχεδιασμού και της διόρθωσης. Επομένως, έγινε η υπόθεση πως τα ελλείμματα στα κίνητρα και την αυτορρύθμιση συνδέονται με χαμηλότερες επιδόσεις στην γραπτή έκφραση. Η σχέση των κινήτρων και της αυτορρύθμισης με την επίδοση στον γραπτό λόγο εξετάστηκε ξεχωριστά για την ομάδα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ και με ΤΑ

Το πρώτο σημαντικό εύρημα ήταν πως οι μεταβλητές των κινήτρων είχαν σημαντική στατιστικά, θετική σχέση με τη μεταβλητή της αυτορρύθμισης. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την προγενέστερη βιβλιογραφία (Daniela, 2015). Για την ομάδα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ τα εσωτερικά κίνητρα είναι εκείνα που παρουσιάζουν θετική, στατιστικά σημαντική σχέση με την αυτορρύθμιση. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την προγενέστερη έρευνα, σύμφωνα με την οποία τα αυτόνομα κίνητρα οδηγούν στην υιοθέτηση προσαρμοστικότερων μοντέλων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Daniela et al., 2015. Guay et

al., 2010. Legault & Inzlicht, 2013). Τα αυτόνομα κίνητρα αυξάνουν τις πιθανότητες επένδυσης σε μία δραστηριότητα, καθώς επηρεάζουν την αντίληψη για το βαθμό δυσκολίας της και την κάνουν να φαίνεται ευκολότερη (Werner & Milyavskaya, 2019). Επιπλέον, τα αυτόνομα κίνητρα συμβάλλουν στη διατήρηση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, καθώς οδηγούν στη γόνιμη αξιοποίηση των λαθών και την αύξηση των μελλοντικών επιτυχιών (Zimmerman, 2000). Οι δύο αυτοί παράγοντες είναι εξαιρετικά σημαντικοί για τα άτομα με ΕΜΔ, τα οποία συχνά δεν επενδύουν σε κοπιδέις δραστηριότητες και φέρουν ένα ιστορικό αποτυχιών στο σχολικό τους βίο και χαμηλότερες αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας από τα άτομα με ΤΑ. Για την ομάδα των μαθητών και των μαθητριών με ΤΑ, η αυτορρύθμιση είχε θετική, στατιστικά σημαντική σχέση τόσο με τα εσωτερικά, όσο και με τα εξωτερικά κίνητρα. Το αποτέλεσμα αυτό ίσως είναι ενδεικτικό του ότι τα εξωτερικά κίνητρα οδηγούν σε προσαρμοστικότερα μοντέλα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΤΑ. Σύμφωνα με την έρευνα των Ratelle et al. (2007), οι μαθητές και οι μαθήτριες με ισχυρά εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα είναι εκείνοι που υιοθετούν προσαρμοστικότερα μοντέλα μάθησης. Καθώς η παρούσα έρευνα δε διερευνά το αποτέλεσμα της από κοινού λειτουργίας διαφορετικών τύπων κινήτρων σε ένα άτομο, δεν είναι δυνατό να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα για τη λειτουργία αποκλειστικά των εξωτερικών κινήτρων στην εφαρμογή αυτορρυθμιστικών στρατηγικών.

Το δεύτερο σημαντικό αποτέλεσμα είναι ότι για τους μαθητές και τις μαθήτριες ΤΑ στην παρούσα έρευνα τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα παρουσίασαν θετική στατιστικά σημαντική σχέση με τη συνεκτικότητα και τη δομή του προλόγου. Αν και η έρευνα για τους προσανατολισμούς στόχους και τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας έχει αναδείξει ισχυρή σχέση μεταξύ των στόχων και της γραπτής έκφρασης (Graham et al., 2017. Troia et al., 2013), τα αποτελέσματα δεν αφορούν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης και δεν μπορούν να γενικευτούν σε άλλα ερευνητικά πλαίσια που αξιοποιούν διαφορετικές θεωρίες κινήτρων. Η πρόσφατη έρευνα των Yeung et al. (2020) μελετά τη σχέση των κινήτρων και της επίδοσης στη γραπτή έκφραση με βάση τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού και επιβεβαιώνει τη θετική τους συσχέτιση σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με συμμετέχοντες από την Α' έως την Δ' Δημοτικού. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα και με μαθητές και μαθήτριες μεγαλύτερων ηλικιών. Η

συνεκτικότητα, σύμφωνα και πάλι με την παρούσα έρευνα, είχε επιπλέον θετική, στατιστικά σημαντική σχέση με την αυτορρύθμιση. Επομένως, ως ένα χαρακτηριστικό που έχει σημαντική σχέση με την αυτορρύθμιση, η μεταβλητή της συνεκτικότητας απαιτεί τη λειτουργία ισχυρών κινήτρων για την εφαρμογή αποτελεσματικών αυτορρυθμιστικών στρατηγικών. Αντίθετα, για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ τα κίνητρα δεν σχετίζονται με καμία από τις μεταβλητές της γραπτής έκφρασης. Το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι το αναμενόμενο, με βάση την προυπάρχουσα βιβλιογραφία, αλλά χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, προκειμένου να αντληθούν περισσότερα δεδομένα με βάση τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού και για συμμετέχοντες μεγαλύτερων ηλικιών με ΕΜΔ.

Το τρίτο αποτέλεσμα είναι πως για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΕΜΔ η αυτορρύθμιση είχε θετική, στατιστικά σημαντική σχέση μόνο με τη δομή του Κυρίως Θέματος και με καμία άλλη από τις μεταβλητές της γραπτής έκφρασης, ενώ για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ΤΑ είχε θετική, στατιστικά σημαντική σχέση μόνο με τη συνεκτικότητα. Η σχέση της αυτορρύθμισης και της επίδοσης στη γραπτή έκφραση αναδεικνύεται από το κοινωνιογνωστικό μοντέλο των Zimmerman & Risemberg (1997) και την έρευνα που έχει έκτοτε ασχοληθεί εκτεταμένα με την τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας των αυτορρυθμιστικών στρατηγικών (Santangelo et al., 2016).

Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων πρέπει να ληφθεί υπόψιν ότι για την αξιολόγηση των κινήτρων και της αυτορρύθμισης χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο, αν και συνιστά ένα πρακτικό εργαλείο, που ενισχύει το κίνητρο για συμμετοχή στις έρευνες, έχει ορισμένες εγγενείς αδυναμίες, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω. Ειδικότερα, με τη χρήση ερωτηματολογίων που εξετάζουν την αξιοποίηση στρατηγικών, όπως εκείνο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για τις αυτορρυθμιστικές στρατηγικές, υπάρχει ο κίνδυνος να μετριέται η γνώση των στρατηγικών και η αντίληψη των μαθητών για τις στρατηγικές που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν αντί της πραγματικής εφαρμογής τους (Veenman, et al. 2006). Για να περιοριστούν οι πιθανότητες να προκύψουν τέτοιου είδους μεθοδολογικά σφάλματα, μέρος του ερωτηματολογίου προσαρμόστηκε, ώστε να αφορά την συγκεκριμένη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, πρακτική που φαίνεται να συμβάλλει σε ακριβέστερες μετρήσεις των στρατηγικών που αξιοποιήθηκαν. Επιπλέον, η συμπλήρωση του προσαρμοσμένου στη δραστηριότητα τμήματος του ερωτηματολογίου έγινε

αμέσως μετά την δραστηριότητα της παραγωγής γραπτού λόγου (Schellings et al., 2011). Ωστόσο, μέρος του ερωτηματολογίου συμπληρώθηκε πριν την δραστηριότητα και αφορούσε στη χρήση στρατηγικών για σχολικές δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, γεγονός που ίσως να οδήγησε σε εσφαλμένη καταγραφή στρατηγικών.

Επιπλέον, είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ έχουν υπεραισιόδοξα υψηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας γενικά, αλλά και ειδικότερα για τη γραπτή έκφραση (Charman, 1988. Klassen, 2002. 2006). Ειδικότερα, για τη χρήση αυτορρυθμιστικών στρατηγικών, όπως προαναφέρθηκε, είναι συχνό να καταγράφουν περισσότερες στρατηγικές από εκείνες που πραγματικά εφαρμόζουν, ως αποτέλεσμα των ελλειμμάτων στις μεταγνωστικές ικανότητες και των εσφαλμένων αντιλήψεων για τις ικανότητές τους (Meltzer et al., 2004).

Τέλος, είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι η σχέση της αυτορρύθμισης με τη γραπτή έκφραση θα ήταν δυνατό να φανεί σε μία διερεύνηση της σχέσης της εφαρμογής συγκεκριμένων στρατηγικών με την επίδοση στην γραπτή έκφραση. Καθώς στην παρούσα έρευνα δεν μελετήθηκε η σχέση μεμονωμένων στρατηγικών, αλλά η σχέση δεκατεσσάρων συνολικά στρατηγικών με τη γραπτή έκφραση, δε είναι δυνατό να αντλήσουμε περισσότερο λεπτομερή αποτελέσματα.

4. Πρόβλεψη της επίδοσης της γραπτής έκφρασης από το ΔΝ, την ευχέρεια στην ανάγνωση, τα κίνητρα και τον βαθμό αυτορρύθμισης

Στόχος του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης της επίδοσης της γραπτής έκφρασης από το ΔΝ, την ευχέρεια στην ανάγνωση, τα κίνητρα και το βαθμό αυτορρύθμισης. Το χαρακτηριστικό με τη σημαντικότερη προβλεπτική αξία για το περιεχόμενο, τη δομή και το λεξιλόγιο του γραπτού λόγου είναι η αναγνωστική ευχέρεια. Είναι αξιοσημείωτο ότι η αναγνωστική ευχέρεια επηρεάζει περισσότερο τη μεταβλητή της δομής ($p < 0.001$). Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές και μαθήτριες με ΕΜΔ παρουσιάζουν ελλείμματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Η χαμηλή αναγνωστική ευχέρεια, που συνιστά χαρακτηριστικό των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ σε ποσοστό περίπου 80% (Roitsch & Watson, 2019) επηρεάζει πράγματι αρνητικά την επίδοση στην γραπτή έκφραση. Το μόνο χαρακτηριστικό της γραπτής έκφρασης που δε φαίνεται να επηρεάζεται είναι η οργάνωση. Το

κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε για τη βαθμολόγηση της οργάνωσης του γραπτού λόγου ήταν ο χωρισμός του κειμένου σε διακριτές παραγράφους. Η θεωρητική γνώση για την παράγραφο και η πρακτική δεξιότητα της παραγωγής παραγράφων διδάσκεται και αξιοποιείται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και από τα τελικά προϊόντα των συμμετεχόντων της έρευνας φάνηκε να έχει κατακτηθεί από το σύνολο σχεδόν των μαθητών με και χωρίς ΕΜΔ, με αποτέλεσμα η επίδοση σε αυτό τον τομέα να μην επηρεάζεται από την αναγνωστική ευχέρεια, αλλά και από κανέναν άλλον από τους παράγοντες που εξετάστηκαν.

Η αυτορρύθμιση επηρεάζει την επίδοση στη μεταβλητή του περιεχομένου, αλλά η επίδραση δε θεωρείται στατιστικά σημαντική. Η επίδραση μπορεί να εξηγηθεί, καθώς η παραγωγή και η οργάνωση των ιδεών σε μεγάλο βαθμό πραγματοποιούνται κατά το στάδιο του σχεδιασμού που προηγείται της καταγραφής. Οι MacArthur και Graham (1987) παρατηρούν πως οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΕΜΔ, δεν αφιερώνουν χρόνο στο σχεδιασμό και ξεκινούν να γράφουν αμέσως μετά την ανάθεση του θέματος ό,τι έρχεται στο μυαλό τους, χωρίς να οργανώνουν τις ιδέες τους. Επομένως, είναι αναμενόμενο οι αυτορρυθμιστικές στρατηγικές που εφαρμόζονται σε αυτό το στάδιο (π.χ. σχεδιάγραμμα) να επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα ειδικότερα ως προς το περιεχόμενο. Η επίδραση της αυτορρύθμισης στις άλλες μεταβλητές της γραπτής έκφρασης δεν επιβεβαιώθηκε από την ανάλυση. Οι πιθανές ερμηνείες του μη αναμενόμενου αποτελέσματος σχετίζονται με τη μεθοδολογία μέτρησης της αυτορρύθμισης και αναλύθηκαν στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα.

Αντίθετα με το αναμενόμενο, τα κίνητρα δεν είχαν προβλεπτική αξία για κανένα χαρακτηριστικό της γραπτής έκφρασης. Για να ερμηνευθεί το εν λόγω εύρημα, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ότι τα κίνητρα για τη συγγραφή γραπτών κειμένων δε διαμορφώνονται αποκλειστικά σε ενδοσχολικό επίπεδο. Οι αφορμές και τα κίνητρα για τη συγγραφή γραπτών κειμένων μπορεί να προκύπτουν εξωσχολικά, ενώ πολλές φορές σχετίζονται με διαδικτυακά περιβάλλοντα, που ενισχύουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών, τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας και τη στάση τους απέναντι στο γραπτό λόγο (Troia et al., 2012). Η μελέτη των ακαδημαϊκών κινήτρων δεν καλύπτει όλους τους παράγοντες που διαμορφώνουν τα κίνητρα για την παραγωγή γραπτού λόγου ενδοσχολικά και εξωσχολικά. Επομένως κρίνεται απαραίτητο, προκειμένου να επιβεβαιωθεί ή να απορριφθεί το εν λόγω αποτέλεσμα, να διερευνηθούν τα κίνητρα για τη συγγραφή γραπτών κειμένων τόσο ενδοσχολικά όσο και

εξωσχολικά, ιδιαίτερα στους μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών που έχουν έρθει σε επαφή με ποικίλα ερεθίσματα και αφορμές για την παραγωγή γραπτού λόγου, προκειμένου να προκύψει μία σαφέστερη εικόνα για την προβλεπτική αξία των κινήτρων στην επίδοση στη γραπτή έκφραση.

Τέλος, ο ΔΝ είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στη μεταβλητή της δομής της γραπτής έκφρασης. Η επίδραση του ΔΝ στη σχολική επίδοση, καθώς και η αύξηση της επίδρασης στις μεγαλύτερες τάξεις έχει επιβεβαιωθεί από την έρευνα (Kriegbaum et al., 2018. Roth et al., 2015). Επίσης, έχει αποδειχθεί πως ο ΔΝ επηρεάζει σημαντικά την επίδοση στην γραπτή έκφραση για μαθητές από 9 έως 14 ετών (Rindermann et al., 2011). Οι μεταβλητές της γραπτής έκφρασης που αξιολογήθηκαν στην εν λόγω έρευνα ήταν η έκταση, η ορθογραφία, η χρήση σπάνιων λέξεων και η γραμματική. Το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνα δεν επιβεβαιώνει την υπόθεση της προβλεπτικής αξίας του ΔΝ για το περιεχόμενο, την οργάνωση και το λεξιλόγιο, αλλά επιβεβαιώνει την ισχυρή επίδραση στη δομή. Το εύρημα αυτό είναι σκόπιμο να διερευνηθεί περαιτέρω. Αξίζει να σημειωθεί πως το εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της Νοημοσύνης (Naglieri & Bardos, 1997) είναι μη λεκτικό και αξιολογεί τη μη λεκτική Νοημοσύνη, γεγονός που είναι πιθανό να επηρέασε το αποτέλεσμα.

5. Περιορισμοί της έρευνας

Σε μια ανακεφαλαίωση των περιορισμών της παρούσας έρευνας είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο αξιολόγησης συνιστά μια πλούσια πηγή πληροφοριών, ενισχύει το κίνητρο για συμμετοχή στην έρευνα, συμβάλλει στην συλλογή αποτελεσμάτων πιο πιστών στο προσωπικό βίωμα και στον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και είναι πιο πρακτικό για χρήση σε πολυάριθμες ομάδες συμμετεχόντων. Ωστόσο, συχνά αμφισβητείται η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του, καθώς οι συμμετέχοντες σε έρευνες με ερωτηματολόγια μπορεί να υιοθετούν διαφορετικά κίνητρα για την συμπλήρωσή τους και ως εκ τούτου διαφορετικούς τρόπους απάντησης. Η συχνότερη συνθήκη είναι οι συμμετέχοντες να συμπληρώνουν τις απαντήσεις που φαίνονται περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές, προκειμένου να δημιουργήσουν θετική εντύπωση. Σε άλλες περιπτώσεις τείνουν να απαντούν σταθερά μόνο θετικά ή μόνο αρνητικά ή να επιλέγουν τις ακραίες

βαθμολογίες. Επομένως, η βιβλιογραφία προτείνει την αξιοποίηση συμπληρωματικά δεδομένων που παρέχονται από τρίτους ή μετρήσεων συμπεριφορών και γεγονότων (Paulhus & Vazire, 2007). Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας λοιπόν έχουν περιορισμένη αξιοπιστία, η οποία προκύπτει από την επιλογή του ερωτηματολογίου ως αποκλειστικού μεθοδολογικού εργαλείου για τη μέτρηση των κινήτρων και των αυτορρυθμιστικών στρατηγικών.

Μάλιστα, το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε για τη διερεύνηση των κινήτρων των μαθητών και μαθητριών αξιολογεί τα ακαδημαϊκά κίνητρα και όχι τα κίνητρα για τη συγγραφή γραπτών κειμένων. Εφόσον τα κίνητρα για τη συγγραφή γραπτών κειμένων μπορεί να προκύπτουν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και να διαφοροποιούνται από τα ακαδημαϊκά, τα αποτελέσματα που προέκυψαν χρειάζεται να διευκρινιστεί πως αφορούν τη σχέση των ακαδημαϊκών κινήτρων με την αυτορρύθμιση και το γραπτό λόγο.

Επιπλέον, τα κριτήρια που αξιοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των γραπτών κειμένων βασίστηκαν σε περιορισμένη βιβλιογραφία. Οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιούν διαφορετικού τύπου κριτήρια που σχετίζονται με χαμηλής τάξης δεξιότητες της γραπτής έκφρασης. Η βιβλιογραφία για υψηλής τάξης δεξιότητες είναι περιορισμένη, δεν περιλαμβάνει συνήθως αναλυτικούς ορισμούς των κριτηρίων, ενώ συχνά αξιοποιούνται ολιστικές βαθμολογίες για την ποιοτική αξιολόγηση των κειμένων. Ως εκ τούτου τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δεν έχουν επαληθευτεί βιβλιογραφικά, καθώς διαμορφώθηκαν αποκλειστικά για την συγκεκριμένη εργασία. Αυτό προκαλεί περιορισμούς στη δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων με άλλες έρευνες που χρησιμοποιούν διαφορετικού τύπου ή διαφορετικά ορισμένα και βαθμολογούμενα κριτήρια.

Τέλος αξίζει να διευκρινιστεί πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτούσαν σε σχολεία συγκεκριμένων δήμων της Αττικής (Πεύκης, Αμαρουσίου, Αργυρούπολης, Χολαργού και Αλίμου) και της Ρόδου (δύο συμμετέχοντες), ενώ μόνο δύο μαθήτριες φοιτούσαν σε Ιδιωτικό σχολείο. Επομένως, τα αποτελέσματα δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να γενικευτούν στο σύνολο των μαθητών και μαθητριών στην ελληνική επικράτεια.

6. Ερευνητικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες με συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και ιδιαίτερα με εκείνους που φοιτούν στη Γ' Λυκείου, προκειμένου να προκύψουν περισσότερα αποτελέσματα για τις δεξιότητες, τα κίνητρα και την αυτορρύθμιση των ατόμων με ΕΜΔ την περίοδο που προηγείται της μετάβασης στην ενήλικη ζωή και την αγορά εργασίας. Τα στοιχεία αυτά έχει μεγάλο ενδιαφέρον να συσχετιστούν με τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, καθώς η συσχέτιση αυτή δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Επίσης, θα ήταν βοηθητικό να αποσαφηνιστούν αντίστροφα οι τρόποι, με τους οποίους η ενίσχυση της αυτονομίας και η προοπτική της ένταξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή στην αγορά εργασίας επιδρούν στα κίνητρα των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ. Φυσικά, είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν έρευνες σε όλη την ελληνική επικράτεια, προκειμένου να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες υποστήριξης των μαθητών και μαθητριών σε περιοχές εκτός Αττικής.

Επιπλέον, τα κίνητρα που μελετήθηκαν για την παρούσα έρευνα δεν αφορούν αποκλειστικά το γραπτό λόγο. Θα ήταν χρήσιμο οι μελλοντικές έρευνες να εστιάσουν στη μελέτη των κινήτρων για την παραγωγή γραπτού λόγου και να συμπεριλάβουν και εξωσχολικούς παράγοντες που τα επηρεάζουν (Troia et al., 2012). Σε αυτό το πλαίσιο θα συνέβαλε και η συγγραφή από τους μαθητές κειμένων περισσότερο προσαρμοσμένων στα βιώματα και τα ενδιαφέροντά τους και σε πλαίσια περισσότερο οικεία στην καθημερινή τους ζωή, όπως σε ημερολόγιο ή Η/Υ.

Επίσης, είναι σημαντικό να εξακολουθήσει η έρευνα να ασχολείται με τη γραπτή έκφραση των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ, με έμφαση σε κριτήρια που σχετίζονται με τις υψηλής τάξης δεξιότητες. Καθώς φαίνεται ότι η επίδοση των μαθητών με ΕΜΔ στο περιεχόμενο, τη δομή και το λεξιλόγιο είναι συνολικά χαμηλότερη από εκείνη των μαθητών ΤΑ, χρειάζεται να αποσαφηνιστούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που διαφοροποιούν τις επιδόσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες. Ακόμη και για τις έρευνες που έχουν αξιοποιήσει τέτοιου είδους κριτήρια, δεν υπάρχουν σταθερά και αναλυτικά ορισμένα κριτήρια που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη σύγκριση διαφορετικών ομάδων και ερευνών με συνέπεια και αξιοπιστία.

Εφόσον η αυτορρύθμιση συνολικά δεν φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίδοση στη γραπτή έκφραση, χρειάζεται να δοθεί έμφαση στις έρευνες που εστιάζουν σε

συγκεκριμένες αυτορρυθμιστικές στρατηγικές, προκειμένου να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητά τους. Επίσης, η μεθοδολογία για τη διερεύνηση του βαθμού αυτορρύθμισης είναι σημαντικό να περιλαμβάνει την αξιοποίηση μεθόδων, όπως η παρατήρηση των μαθητών και μαθητριών με ταυτόχρονη προφορική ανάλυση των στρατηγικών που εφαρμόζονται, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές δεν καταγράφουν στρατηγικές που δεν εφαρμόζουν ή εφαρμόζουν βιαστικά ή λανθασμένα.

Ως προς την εκπαιδευτική πράξη η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη εφαρμογής παρεμβάσεων για τη γραπτή έκφραση των μαθητών και μαθητριών με ΕΜΔ, με έμφαση στη συνοχή, τη συνεκτικότητα, την παραγραφοποίηση και το λεξιλόγιο. Επιπλέον, είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων, ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες για την υιοθέτηση αυτορρυθμιζόμενων μοντέλων μάθησης. Ακόμη, δεδομένου ότι η επίδοση στην αναγνωστική ευχέρεια συνιστά προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση στον γραπτό λόγο, κρίνεται σκόπιμο να εφαρμόζονται εγκαίρως παρεμβάσεις με στόχο την βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας, προκειμένου να περιορίζονται οι δυσκολίες σε χαμηλής και ως εκ τούτου σε υψηλής τάξης δεξιότητες που απαιτούνται για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφία

- Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Gutenberg.
- Διακογιώργη, Κ., Φιλιππάτου, Δ., Ράλλη, Α., Χρυσόχοου, Ε., Ρούσσο, Π., & Δημητροπούλου, Π.. (2021). Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά με και χωρίς δυσλεξία: ομοιότητες και διαφορές. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*. 26(1), 102-120. https://doi.org/10.12681/psy_hps.26251
- Δημάκος, Ι. Κ., & Χέλμη, Μ. (2009). Γνώση, στάση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(4), 422-438. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23825
- Καρατζάς, Α., & Βάμβουκα, Ι. (2022). *Οριοθετώντας τη μάθηση, τις δυσκολίες και τις διαταραχές της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://83.212.175.100/jsrui/handle/11419/8113>
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολακάκη, Ι. (2015). Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 975-985. <https://doi.org/10.12681/edusc.426>
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Εκδόσεις Γράφημα.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. American Psychiatric Publishing.
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive Self-Regulation in Youth With and Without Learning Disabilities: Academic Self-Efficacy, Theories of Intelligence, Learning vs. Performance Goal Preferences, and Effort Attributions.

- Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881–908.
<https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.7.881>
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2018). Expository text for young readers: The issue of coherence. In *Knowing, learning, and instruction* (pp. 47-65). Routledge.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum inquiry*, 17(1), 9-30.
<https://doi.org/10.2307/1179375>
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99-112. <https://doi.org/10.2307/1511269>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72.
<https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2015). Success for students with learning disabilities: What does self-regulation have to do with it? In T. Cleary (Ed.), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (pp. 89–111). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14641-005>
- Bereiter, C., Burtis, P. J., & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of memory and language*, 27(3), 261-278.
[https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90054-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90054-X)
- Berman, R. A., & Katzenberger, I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 38(1), 57-94.
https://doi.org/10.1207/s15326950dp3801_3

- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (2023). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on under achievement. In D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 45-73). Routledge.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317–329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational studies*, 29(1), 19-38. <https://doi.org/10.1080/03055690303270>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Burns, M. K., Appleton, J. J., & Stehouwer, J. D. (2005). Meta-analytic review of responsiveness-to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(4), 381-394. <https://doi.org/10.1177/073428290502300406>
- Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 75-87. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.548476>
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 335-351. <https://doi.org/10.1348/026151003322277739>
- Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213-247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>

- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75-87. <https://doi.org/10.2307/4126974>
- Chapman, J. W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 357–365. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.357>
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities*, 25(3), 2-45.
- Daniela, P. (2015). The relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549-2553. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.410>
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of learning disabilities*, 25(7), 457-471. <https://doi.org/10.1177/002221949202500706>
- Deci, E. L., & Porac, J. (2015). Cognitive evaluation theory and the study of human motivation. In M.R. Lepper & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward* (pp. 149-176). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315666983>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60130-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60130-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 940-952. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.940>
- Diseth, Å., Mathisen, F. K. S., & Samdal, O. (2020). A comparison of intrinsic and extrinsic motivation among lower and upper secondary school students. *Educational Psychology*, 40(8), 961-980. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1778640>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 41(1), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0022219407310993>

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Garcia, J.-N., & Fidalgo, R. (2008). Orchestration of writing processes and writing products: A comparison of sixth-grade students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 77–98.
- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional children*, 80(4), 454-473. <https://doi.org/10.1177/0014402914527238>
- Graham, L., & Berman, J. (2012). Self-regulation and learning disabilities. *Special Education Perspectives*, 21(2), 41-52.
- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2016). Writing Characteristics of Students With Learning Disabilities and Typically Achieving Peers. *Exceptional Children*, 83(2), 199–218. <https://doi.org/10.1177/0014402916664070>
- Graham, S., Harris, K. R., Kiuahara, S. A., & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal*, 118(1), 82-104.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 89-114. <https://doi.org/10.2307/1510517>
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. *Rethinking reading comprehension*, 82, 98.
- Gregg, N., & Hoy, C. (1989). Coherence: The comprehension and production abilities of college writers who are normally achieving, learning disabled, & underprepared. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 370–372. <https://doi.org/10.1177/002221948902200608>

- Gregg, N., Coleman, C., Davis, M., & Chalk, J. C. (2007). Timed essay writing: Implications for high-stakes tests. *Journal of Learning Disabilities, 40*(4), 306-318. <https://doi.org/10.1177/00222194070400040201>
- Gregg, N., & Nelson, J. (2018). Empirical Studies on the Writing Abilities of Adolescents and Adults with Learning Difficulties. In Miller, B., McCardle, P. & Connelly, V. (Eds.), *Approaches to Improving Writing Research, Instruction, and Performance. Understanding the Needs of Writers across the Life course*, (pp. 73-98).
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist, 75*(1), 37–51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Grünke, M., Knaak, T., & Hisgen, S. (2018). The effects of a class-wide multicomponent motivational intervention on the writing performance of academically challenged elementary school students. *Insights on Learning Disabilities, 15*, 85-100.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and individual differences, 20*(6), 644-653. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>
- Hammill, D. D., Wiederholt, J. L., & Allen, E. A. (2006). *TOSCRF: Test of silent contextual reading fluency*. Pro-Ed.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(6), 1284–1295. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1284>
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1981). *Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis*. ERIC Clearinghouse.

- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 143*(12), 1346–1377. <https://doi.org/10.1037/bul0000125>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 51–69. <https://doi.org/10.1037/a0013200>
- Katzenberger, I. (2005). The super-structure of written expository texts—a developmental perspective. In D. D. Ravid & H. B. Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman* (pp. 327-336). Springer US.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research, 1*(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- King, M. F., & Bruner, G. C. (2000). Social desirability bias: A neglected aspect of validity testing. *Psychology & Marketing, 17*(2), 79-103. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6793\(200002\)17:2%3C79::AID-MAR2%3E3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6793(200002)17:2%3C79::AID-MAR2%3E3.0.CO;2-0)
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional children, 29*(2), 73-78. <https://doi.org/10.1177/00144029620290020>
- Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*(2), 88–102. <https://doi.org/10.2307/1511276>
- Klassen, R. (2006). Too much confidence? The self-efficacy of adolescents with learning disabilities. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 181-200). Information Age Publishing

- Kokkali, V., & Antoniou, F. (2024). A meta-analysis of almost 40 Years of research: Unreleasing the power of written expression in students with learning disabilities. *Educational Research Review*, 42, 100592. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100592>
- Koutsoftas, A. D. (2016). Writing process products in intermediate-grade children with and without language-based learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(6), 1471-1483. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0133
- Koutsoftas, A. D., & Gray, S. (2012). Comparison of Narrative and Expository Writing in Students With and Without Language-Learning Disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 395–409. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0018\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0018))
- Koutsoftas, A. D., & Petersen, V. (2017). Written cohesion in children with and without language learning disabilities. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(5), 612-625. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12306>
- Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
- Kyndt, E., Coertjens, L., Van Daal, T., Donche, V., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2015). The development of students' motivation in the transition from secondary to higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 39, 114-123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.001>
- Legault, L., & Inzlicht, M. (2013). Self-determination, self-regulation, and the brain: autonomy improves performance by enhancing neuroaffective responsiveness to self-regulation failure. *Journal of personality and social psychology*, 105(1), 123. <https://doi.org/10.1037/a0030426>
- Lemos, M. S., & Veríssimo, L. (2014). The Relationships between Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 930–938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1251>

- Lens, W., & Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and Instruction, 1*(2), 145–159. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(91\)90024-3](https://doi.org/10.1016/0959-4752(91)90024-3)
- Lichtinger, E. (2004). *Self-regulation in writing: The role of perceived environmental goal structure in the regulation of cognition, motivation, and behavior*. [Unpublished doctoral dissertation], Ben-Gurion University of the Negev.
- Lichtinger, E., Kaplan, A., & Gorodetsky, M. (2006). *Exploring self-regulation in writing among junior high-school students: A stimulated recalls study*. [Conference session]. 10th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing, Antwerp, Belgium.
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2021). Effective intervention for adolescents with reading disabilities: Combining reading and motivational remediation to improve outcomes. *Journal of Educational Psychology, 113*(4), 656–689. <https://doi.org/10.1037/edu0000639>
- MacArthur, C. A., & Graham, S. (1987). Learning Disabled Students' Composing Under Three Methods of Text Production. *The Journal of Special Education, 21*(3), 22–42. <https://doi.org/10.1177/002246698702100304>
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology, 106*(1), 121. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R., & Roditi, B. (2004). Academic Self-Perceptions, Effort, and Strategy Use in Students with Learning Disabilities: Changes over Time. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(2), 99-108. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00093.x>
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific Learning Disorder: Prevalence and Gender Differences. *PLoS ONE, 9*(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103537>

- Morgan, P. L., & Sideridis, G. D. (2006). Contrasting the effectiveness of fluency interventions for students with or at risk for learning disabilities: A multilevel random coefficient modeling meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(4), 191-210. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00218.x>
- Muktamath, V., R. Hegde, P., & Chand, S. (2022). Types of Specific Learning Disability. *Learning Disabilities - Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.100809>
- Naglieri, J. A., & Bardos, A. N. (1997). *General Ability Measure for Adults (GAMA)*. National Computer Systems.
- Natalya, L., & Purwanto, C. V. (2018). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of the Academic Motivation Scale (AMS)–Bahasa Indonesia. *Makara Human Behavior Studies in Asia, 22*(1), 29. <https://doi.org/10.7454/hubs.asia.2130118>
- Operationalizing the NJCLD Definition of Learning Disabilities for Ongoing Assessment in Schools. (1998). *Learning Disability Quarterly, 21*(3), 186–193. <https://doi.org/10.2307/1511080>
- Orhan Özen, S. (2017). The effect of motivation on student achievement. In Karadağ E. (Eds.), *The factors effecting student achievement: meta-analysis of empirical studies* (pp. 35-56). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_3
- O'Shea, A., Booth, J. L., Barbieri, C., McGinn, K. M., Young, L. K., & Oyer, M. H. (2017). Algebra performance and motivation differences for students with learning disabilities and students of varying achievement levels. *Contemporary Educational Psychology, 50*, 80–96. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.03.003>
- Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224–239). The Guilford Press.

- Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2023). Organismic integration theory: A theory of regulatory styles, internalization, integration, and human functioning in society. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 53–83). Oxford University Press.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of educational psychology, 99*(4), 734-746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Reid, R. R., Harris, K. R., Graham, S., & Rock, M. (2012). Self-regulation among students with LD and ADHD. In B. Y. L. Wong & D. L. Butler, *Learning about learning disabilities*, 4th ed. (pp. 141-173) Elsevier Academic Press.
- Rempe, G., Bardos, A. N., Bablekou, Z., Simos, P., & Doropoulou, M. (2024). Assessment of adult cognitive abilities in Greece: A differential item functioning study of the General Ability Measure for Adults (GAMA). *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society, 29*(1), 231-240.
- Rindermann, H., Michou, C. D., & Thompson, J. (2011). Children's writing ability: Effects of parent's education, mental speed and intelligence. *Learning and Individual Differences, 21*(5), 562-568. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.010>
- Roitsch, J., & Watson, S. (2019). An Overview of Dyslexia: Definition, Characteristics, Assessment, Identification, and Intervention. *Science Journal of Education, 7*(4), 81. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20190704.11>
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F., & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence, 53*, 118-137. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.002>

- Rummel, A., & Feinberg, R. (1988). Cognitive evaluation theory: A meta-analytic review of the literature. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *16*(2), 147-164. <https://doi.org/10.2224/sbp.1988.16.2.147>
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of personality and social psychology*, *43*(3), 450. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.43.3.450>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 13-54). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012619070-0/50024-6>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Eds.). (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, *61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2016). Self-regulation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*, 2 (pp. 174-193). The Guilford Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Written composition. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 778–803). Macmillan.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32(4), 195-208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Schellings, G., Van Hout-Wolters, B. Measuring strategy use with self-report instruments: theoretical and empirical considerations. *Metacognition Learning* 6, 83–90 (2011). <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9081-9>
- Schwab, S. (2014). Achievement goals in students with learning disabilities, emotional or behavioral disorders, and low IQ without special educational needs. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13(3), 357–374. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.13.3.357>
- Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). Achievement goals, school achievement, self-estimations of school achievement, and calibration in students with and without special education needs in inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 461–477. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.932304>
- Seyed, S., Salmani, M., Motahari Nezhad, F., & Noruzi, R. (2017). Self-Efficacy, Achievement Motivation, and Academic Progress of Students with Learning Disabilities: A Comparison with Typical Students. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health*, 4(2). <https://doi.org/10.5812/mejrh.44558>
- Sideridis, G. D. (2005a). Performance approach-avoidance motivation and planned behavior theory: Model stability with Greek students with and without learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 331–359. <https://doi.org/10.1080/10573560591002268>
- Sideridis, G. D. (2005b). Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 308–328. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.008>
- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities: Past, present, and future. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 605-625). Routledge/ Taylor & Francia Group.

- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the Basis of Motivation, Metacognition, and Psychopathology. *Journal of Learning Disabilities, 39*(3), 215–229. <https://doi.org/10.1177/00222194060390030301>
- Sideris, G. D., & Tsorbatzoudis, C. (2003). Intra-Group Motivational Analysis of Students with Learning Disabilities: A Goal Orientation Approach. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 1*(1), 8-19.
- Stone, C. A., & May, A. L. (2002). The accuracy of academic self-evaluations in adolescents with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 35*(4), 370-383. <https://doi.org/10.1177/00222194020350040801>
- Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., LeDoux, J. M., Lyon, G. R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Educational Research Journal, 39*(2), 469–518. <https://doi.org/10.3102/00028312039002469>
- Sudha, P., & Shalini, A. (2014). Dyscalculia: A specific learning disability among children. *International Journal of Advanced Scientific and Technical Research, 2*(4), 912-918.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary educational psychology, 39*(4), 342-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Tolchinsky, L., Johansson, V., & Zamora, A. (2002). Text openings and closings in writing and speech: Autonomy and differentiation. *Written Language & Literacy, 5*(2), 219-253. <https://doi.org/10.1075/wll.5.2.05tol>
- Troia, G. A., Shankland, R. K., & Wolbers, K. A. (2012). Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading & Writing Quarterly, 28*(1), 5–28. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>

- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(1), 17-44. doi: 10.1007/s11145-012-9379-2
- Urduan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: what we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115–138.). Academic self-handicapping: what we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115–138.
- U.S. Office of Education. (1977). Assistance to states for education of handicapped children: Procedures for evaluating specific learning disabilities. *Federal Register*, 42, 65082-65085.
- Usán, P., Salavera, C., & Teruel, P. (2019). School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 877-887. <https://doi.org/10.2147/prbm.s215641>
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C. B., & Vallières, É. F. (1992). Academic Motivation Scale (AMS-HS 28): High School Version. *Educational and Psychological Measurement*, 52.
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40-48. <https://doi.org/10.3316/informit.210155003844269>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–15. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Werner, K. M., & Milyavskaya, M. (2019). Motivation and self-regulation: The role of want-to motivation in the processes underlying self-regulation and self-control. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(1), e12425. <https://doi.org/10.1111/spc3.12425>
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.1037/10015-000>
- World Health Organization. (2022). *ICD-11: International classification of diseases* (11th revision). <https://icd.who.int/>
- Yeung, P. S., Ho, C. S. H., Chan, D. W. O., & Chung, K. K. H. (2020). Writing motivation and performance in Chinese children. *Reading and Writing*, 33, 427-449.

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology*, 22(1), 73-101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 289–307). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 33-43.